

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN
LECTURE D'ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL AYANT DES TROUBLES
D'APPRENTISSAGE OU UN TDA/H

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR
MARIE-PIER RIVARD

FÉVRIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui ont collaboré, de près ou de loin, à ma recherche réalisée dans le cadre de la maîtrise en éducation. Tout d'abord, je tiens à remercier mesdames Chantal Ouellet, directrice de cette recherche et professeure à l'UQAM ainsi que France Dubé, co-directrice et également professeure à l'UQAM. Non seulement elles ont accepté de me superviser dans la rédaction de ce mémoire, mais elles ont été de précieuses conseillères en moments de doute. Sans votre souplesse, madame Ouellet, je pense que je n'y serais pas arrivée.

Je remercie ma famille et tout spécialement ma mère, directrice d'école à la retraite, pour ses précieux conseils, sa franchise, sa générosité et son indéniable soutien. Toi qui as toujours travaillé à temps plein, pris soin de tes enfants, de ton mari et poursuivi ta maîtrise, tu as su me guider et m'épauler et me convaincre d'aller jusqu'au bout de cette tumultueuse aventure.

Il va sans dire que je suis très reconnaissante du temps que m'ont accordé les participants à cette recherche. Des étudiants travailleurs, courageux et dotés d'une intelligence inouïe. Je les remercie de leur générosité et pour leur grande capacité d'adaptation.

À Julien, mon mari, je t'aime.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Un bref portrait du milieu collégial d'hier à aujourd'hui.....	5
1.2 L'intégration des étudiants handicapés au niveau collégial.....	6
1.3 L'engagement des cégeps désignés dans l'intégration des étudiants handicapés	7
1.4 Des besoins particuliers et des problèmes scolaires qui augmentent.....	10
1.5 La création de répondants plus spécialisés	11
1.6 Les multiples défis de l'adaptation scolaire au niveau collégial.....	12
1.7 L'émergence d'une nouvelle clientèle	13
1.8 Les difficultés et les troubles d'apprentissage : distinction	14
1.9 Les troubles d'apprentissage et le TDAH chez le jeune adulte	15
1.10 Les étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage	18
1.11 Les dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire	19
1.11.1 Le tutorat par les pairs.....	21

1.12	L'omniprésence de la lecture au collégial : un constat important.....	26
1.13	La compréhension de lecture, le défi des élèves ayant des difficultés en lecture	27
1.14	La question générale de recherche.....	32
CHAPITRE II		
	CADRE DE RÉFÉRENCE	33
2.1	Les mesures spécifiques de soutien aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage	33
2.1.1	Le temps supplémentaire aux examens.....	35
2.1.2	L'utilisation d'un portable avec logiciels spécialisés.....	35
2.1.3	Les logiciels spécialisés	37
2.1.4	Les mesures disponibles pour l'Épreuve uniforme de français	38
2.2	L'enseignement de stratégies en lecture	40
2.2.1	Le modèle de l'enseignement explicite.....	41
2.2.2	Les stratégies cognitives et métacognitives	41
2.2.3	Le concept d'autorégulation dans l'apprentissage de la lecture.....	45
2.2.4	L'efficacité des stratégies de lecture	46
2.2.5	Le Strategic Instruction Model	46
2.2.6	Le développement des stratégies de lecture grâce à l'enseignement réciproque	47
2.2.7	L'enseignement de stratégies de lecture en utilisant l'enseignement explicite.....	48
2.3	Une approche favorisant la compréhension en lecture	50
2.3.1	Les fondements de l'approche <i>Reading Apprenticeship</i>	50
2.3.2	L'origine de l'approche <i>Reading Apprenticeship</i> : cinq stratégies à privilégier	52
2.3.3	L'enseignement explicite et la conversation métacognitive dans l'approche R.A.....	55
2.4	L'implantation de l'approche <i>Reading Apprenticeship</i> au niveau postsecondaire	55

2.4.1	L'approche R.A aux États-Unis : une approche utile au niveau postsecondaire.....	56
2.4.2	Les effets de l'implantation de la R.A en Californie	57
2.5	Objectifs spécifiques de recherche.....	60
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		62
3.1	Le choix de l'approche méthodologique : l'étude de cas multiples.....	62
3.2	Caractéristiques du milieu.....	63
3.3	Les procédures	65
3.3.1	La sélection de l'échantillon	65
3.3.2	Les instruments	66
3.3.3	Les questionnaires.....	66
3.3.4	L'entrevue semi-dirigée	69
3.4	Le déroulement de la collecte de données	70
3.5	Description de l'intervention	71
3.5.1	Les origines et l'implantation de la R.A	72
3.5.2	La dimension sociale.....	72
3.5.3	La dimension personnelle	73
3.5.4	La dimension cognitive.....	73
3.5.5	La dimension construction des connaissances	74
3.5.6	Rendre visible l'invisible : la conversation métacognitive	74
3.5.7	L'expérimentation de techniques de l'approche R.A.....	75
3.6	Le déroulement de l'intervention.....	77
3.7	Le plan d'analyse	77
3.7.1	L'analyse de contenu	78
3.8	Considérations éthiques	79
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		81

4.1	Anamnèse et histoire personnelle de lecteur.....	81
4.1.1	Le cas d'Alexia	82
4.1.2	Le cas d'Anne	83
4.1.3	Le cas de Flavie	85
4.1.4	Le cas de Mathieu	87
4.1.5	Le cas de Sabrina	89
4.2	Présentation des résultats aux questionnaires	93
4.3	La présentation des résultats de l'entrevue finale	122
 CHAPITRE V		
	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	131
5.1	Analyse et interprétation des données de l'entrevue initiale.....	132
5.2	L'analyse des résultats au Répertoire des connaissances métacognitives en lecture.....	135
5.3	L'analyse des résultats au questionnaire de Conscience métacognitive des stratégies de lecture.....	136
5.4	L'analyse des résultats au Répertoire des stratégies en métacompréhension	137
5.5	L'analyse des données de l'entrevue finale	138
5.6	L'analyse des extraits de l'entrevue finale en lien avec l'atelier	140
CONCLUSION		146
 APPENDICE A		
	FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE	151
 APPENDICE B		
	LETTRE DE CONSENTEMENT	154
 APPENDICE C		
	REPERTOIRE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES EN LECTURE.....	156
 APPENDICE D		
	CONSCIENCE MÉTACOGNITIVE DES STRATÉGIES DE LECTURE.....	160

APPENDICE E	
RÉPERTOIRE DES STRATÉGIES EN MÉTACOMPRÉHENSION.....	163
RÉFÉRENCES.....	168

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Relation entre les différents types de connaissances métacognitives et leurs variables (Paris et Winograd, 1983).....	43
2.2 Contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture (Baker et Brown, 1984).....	44
3.1 Répartition des différentes clientèles de l'adaptation scolaire au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (A-2009).....	64
4.1 Moyenne des résultats obtenus au pré-test selon la catégorie de stratégie.....	106
4.2 Moyenne des résultats obtenus au post-test selon la catégorie de stratégie	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Exemples de questions posées au <i>Répertoire des connaissances métacognitives en lecture</i>	67
3.2 Tableau d'expérimentation de technique de l'approche R.A.	76
4.1 Synthèse des entrevues initiales (<i>Anamnèse</i>)	91
4.2 Synthèse des entrevues initiales (histoire personnelle de lecteur)	92
4.3 Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Évaluation de la lecture)	95
4.4 Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Planification de la lecture)	97
4.5 Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Régulation de la lecture)	99
4.6 Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Connaissances conditionnelles)	101
4.7 Différences (en points) obtenues entre le pré-test et le post-test selon les quatre volets du répertoire des connaissances métacognitives en lecture	102
4.8 Conscience métacognitive des stratégies de lecture (Mokhtari et Reichard, 2002)	104
4.9 Différences entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test au questionnaire	108

4. 10	Répertoire des stratégies en métacompréhension (AVANT la lecture)	110
4. 11	Répertoire des stratégies en métacompréhension (PENDANT la lecture).....	112
4. 12	Répertoire des stratégies en métacompréhension (APRÈS la lecture).....	114
4. 13	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie <i>prédire et vérifier</i>	115
4. 14	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie <i>de prévision</i>	117
4. 15	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie avoir une <i>intention de lecture</i>	118
4. 16	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie <i>se questionner</i>	119
4. 17	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie <i>activer les connaissances antérieures</i>	120
4. 18	Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec les stratégies <i>résumer et clarifier</i>	121
4. 19	Synthèse des réponses obtenues à l'entrevue finale.....	124
4. 20	Synthèse des réponses obtenues en lien avec les dimensions de l'approche RA	129
5. 1	Tableau synthèse des réponses obtenues par les participants en lien avec l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture et le trouble d'apprentissage.....	144

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQEIPS	Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire
AQICEBS	Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux
ACCC	Association canadienne des collèges communautaires
AQPC	Association québécoise de la pédagogie collégiale
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DGEC	Direction générales élections Canada
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FEESP	Fédération des employés et employées des services publics
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IRA	Index of Reading Awareness
MARSI	Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
MSI	Metacognitive Strategy Index
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec

RHDSC	Ressources humaines et Développement Social Canada
RA	Reading Apprenticeship
SAIDE	Service d'aide à l'intégration des étudiants
SIM	Strategic Instruction Model
TA	Trouble d'apprentissage
TAAC	Trouble d'apprentissage-Association canadienne
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'enseignement de stratégies compensatoires en lecture comme mesure de soutien spécifique chez les étudiants dyslexiques et ou ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité de niveau collégial. Nous avons entrepris cette recherche avec l'objectif que les étudiants au collégial, plus précisément les étudiants présentant un trouble d'apprentissage, puissent développer des stratégies compensatoires en lecture, avec le soutien d'un spécialiste, notamment le conseiller en adaptation scolaire. Pour ce faire, nous avons mis en place un atelier de lecture axé sur le modèle socio-constructiviste et inspiré de l'approche *Reading Apprenticeship*. Le conseiller en adaptation scolaire a travaillé individuellement auprès de cinq étudiants, à raison de deux périodes de 45 minutes par semaine durant cinq semaines, soit l'équivalent du tiers d'une session complète au niveau collégial. Les résultats montrent que les participants de notre étude ont développé des stratégies cognitives et métacognitives à la suite de l'atelier inspiré de l'approche R.A. Les stratégies s'étant le plus développées sont les stratégies de lecture globales comprenant les stratégies de prédiction, de prévision, de planification, d'intention de lecture, de questionnement et d'activation des connaissances antérieures. Dans un deuxième temps, nos résultats montrent que l'enseignement de stratégies compensatoires en compréhension de lecture entraîne des effets positifs sur la réussite de certains cours de formation générale et permet aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage d'aborder la lecture de façon plus positive.

Mots clés : éducation, stratégies de lecture, troubles d'apprentissage, jeune adulte, collégial.

INTRODUCTION

La création des collèges publics en 1967 a permis à une proportion importante de Québécoises et Québécois d'accéder à peu de frais à une formation postsecondaire. Depuis son implantation, le réseau collégial, unique au Québec, a accueilli des milliers d'étudiants désireux d'obtenir une formation générale ou technique menant aux études universitaires ou directement au marché du travail. Ces formations durent généralement deux ans pour la formation générale pré-universitaire et trois ans pour la formation technique. En 2004, dans le document de consultation du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, le Ministère soulève plusieurs problèmes liés au cheminement des élèves et s'interroge sur les retards et les errances dans les parcours qui, peut-être, seraient liés à « des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants » (MEQ, 2004, p.21). Les réponses à ces problèmes peuvent être de divers ordres : pédagogie, orientation scolaire, gouvernance, restructuration et plus particulièrement, difficultés d'apprentissage.

En effet, depuis quelques années, les chercheurs en éducation ainsi que les enseignants et les administrateurs des établissements de niveau collégial relèvent qu'il y a de plus en plus d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage qui s'inscrivent dans des programmes d'études postsecondaires (AQICEBS, 2007). De nombreux facteurs sont à l'origine de cette augmentation, notamment le dépistage en bas âge des enfants ayant des difficultés d'apprentissage; les retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement; le raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles; l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire; et, les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services.

Depuis le début des années 2000, l'association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux, l'AQICEBS, produit des rapports statistiques pour le public visant à faire connaître la proportion d'étudiants universitaires ayant des troubles d'apprentissage par rapport à l'ensemble des étudiants ayant des besoins particuliers. Ces statistiques de l'AQICEBS montrent une augmentation des étudiants ayant des besoins particuliers tant dans les établissements d'enseignement francophones qu'anglophones (AQICEBS, 2007).

Au niveau collégial, il est plus difficile de connaître l'évolution des inscriptions puisque ce n'est que depuis l'année 2006-2007 que les cégeps déclarent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) le nombre d'élèves ayant un trouble d'apprentissage, et ce, sous forme de plans de services adaptés. Par contre, selon les données fournies au MELS par les cégeps désignés, Sainte-Foy et Vieux-Montréal, en fonction des plans d'intervention réalisés dans chacun des établissements de leur territoire respectif et par le Collège Dawson pour sa clientèle en 2000, 303 étudiants ayant un handicap et 136 ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale ont formulé une demande à leur collège pour obtenir des services. En 2007, 778 étudiants ayant un handicap et 764 étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale ont fait de même (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Il s'agit d'une augmentation de presque 40 % de la clientèle ayant des troubles d'apprentissage en seulement une année, et ce, uniquement pour les cégeps de l'Ouest de la province.

Depuis quelques années déjà, mais plus que jamais à partir de maintenant, cette situation mettait en évidence la nécessité pour les cégeps et les universités québécoises de mettre en place des services adaptés afin de combler les besoins de cette clientèle émergente. Plusieurs mesures d'aide ont été implantées afin de pallier les difficultés des étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Ces mesures, qui seront présentées dans les prochaines pages, montrent une certaine efficacité, mais présentent aussi des lacunes, notamment par leur manque de spécificité pour une clientèle de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage.

Le présent travail de recherche portera principalement sur la pertinence d'un dispositif d'aide spécifique aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage, plus précisément au plan de la compréhension de lecture. Dans un premier temps seront présentés de façon plus approfondie la nature spécifique du problème et surtout, le contexte dans lequel se déroulera la recherche. Par la suite, une recension des écrits portant sur le sujet sera présentée dans le but de mieux connaître les recherches sur lesquelles s'appuie le présent projet de recherche. La méthodologie sera présentée dans un troisième temps suivie des résultats de notre intervention ainsi que de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Enfin, nous concluons en présentant les principales retombées de l'étude, ses limites et les perspectives de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis déjà quelques années, aux États-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne et dans d'autres pays, les chercheurs en éducation ainsi que les enseignants et les administrateurs des établissements de niveaux collégial et universitaire relèvent qu'il y a de plus en plus d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage et qui présentent des difficultés au plan de la compréhension de lecture qui s'inscrivent à des programmes d'études postsecondaires (Dubé et Sénécal, 2009).

La clientèle ayant des troubles d'apprentissage étant nouvelle au collégial, celle-ci suscite beaucoup de réactions de la part du milieu scolaire puisqu'elle entraîne la nécessité de mettre en place des mesures adaptatives jusque-là peu connues, voire méconnues du milieu postsecondaire. Bien qu'utiles, ces mesures d'aide aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage génèrent certaines critiques de la part du milieu collégial. Plusieurs enseignants et intervenants se demandent si les mesures d'aide sont véritablement adaptées à la clientèle et si elles fournissent de l'aide sporadiquement ou à long terme à l'étudiant qui désire entrer à l'université ou sur le marché du travail.

Puisqu'il est difficile de répondre à ces questions et parce qu'elles demandent réflexion, le présent chapitre s'y intéressera. Dans les pages qui suivent sera présenté le milieu dans lequel aura lieu la recherche, soit le réseau collégial. Par la suite, nous présenterons un historique portant sur l'intégration des personnes handicapées de la création des cégeps jusqu'à aujourd'hui. Le chapitre se terminera par la présentation de notre clientèle, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, et abordera aussi leurs importantes difficultés au plan de la

lecture, plus spécifiquement en compréhension de lecture. Par la suite, nous concluons par la question générale de recherche que soulève cette problématique..

1.1 Un bref portrait du milieu collégial d'hier à aujourd'hui

Avant d'aborder la problématique, un bref historique du milieu collégial s'avère important pour mieux comprendre le contexte dans lequel se situe notre démarche. Relater brièvement les faits historiques concernant la création et le développement des cégeps est un exercice essentiel à la compréhension du lecteur. Parallèlement à cette présentation, l'implantation des services aux élèves ayant des besoins particuliers, entre 1967 et aujourd'hui, sera abordée.

Un Collège d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP) est un établissement d'enseignement collégial, unique au Québec, où est offerte une formation technique et pré-universitaire. Au Québec, le Cégep constitue le niveau entre le cours secondaire et l'université. La création des cégeps a pu se faire grâce à l'adoption du projet de loi 21 déposé en première lecture par le gouvernement unioniste de Daniel Johnson et ce, le 27 janvier 1967 (Jubinvill, 2005). Il reçoit alors l'appui unanime des députés présents à l'Assemblée législative. Ce projet de loi a été conçu à la suite du Rapport Parent, critiquant entre autres l'accès difficile, discriminatoire et onéreux aux études supérieures et le bas niveau de scolarité des Québécois (FEESP-CSN, 2004).

L'ouverture des premiers Cégeps a eu lieu le 18 septembre 1967. En tout, douze établissements de ce genre ouvriront leurs portes, dont cinq à Montréal. Entre 1967 et 1970, le nombre d'étudiants poursuivant des études collégiales au Québec passera de 18 541 à 70 385 (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1986). Les cégeps sont des établissements soumis à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel ainsi qu'au règlement sur le régime des études collégiales, qui visent tous les collèges publics du Québec et/ou tous les établissements pouvant émettre un diplôme d'études collégiales (DEC) ou une attestation d'études collégiales. Ainsi, à cette époque, la création des cégeps a été réalisée dans le but d'harmoniser le système d'éducation au Québec et de créer un système d'éducation équitable

et diversifié pour tous en remplacement partiel du Cours classique dans les collèges privés menant vers des professions libérales. La création d'un cégep permet, dans une même région, de joindre les différentes écoles déjà présentes en un seul établissement. Les cégeps sont implantés sur l'ensemble du territoire où ils jouent un rôle essentiel au plan du développement social, économique, culturel et démocratique du Québec. Ils ont permis, au fil des ans, à plus d'un million de Québécoises et de Québécois d'obtenir un diplôme d'études collégiales.

Deux types de programmes menant au DEC sont offerts dans les cégeps. Les programmes pré-universitaires sont d'une durée de deux ans (quatre sessions) et mènent à l'université; les programmes techniques durent trois ans (six sessions) et mènent au marché du travail et à certains programmes universitaires. Quelques programmes de formation continue sont aussi offerts. En cours d'études, l'étudiant de niveau collégial se voit attribuer une cote R, calculée à partir de son rendement comparé à celui des autres étudiants de ses classes, qui déterminera sa capacité à accéder à certains programmes universitaires. Une cote R moyenne, qui permet d'accéder à la plupart des programmes, est de l'ordre de 25.

1.2 L'intégration des étudiants handicapés au niveau collégial

Au tout début de sa création en 1967, le réseau collégial n'offre pas de services aux personnes handicapées en raison du peu de connaissances sur le sujet (Regroupement de fondations collégiales de Montréal, 2010). À cette époque, les services destinés aux personnes handicapées étaient très peu développés, tant à l'extérieur du milieu scolaire qu'au sein même de celui-ci. Pendant de nombreuses années, on plaça les personnes handicapées en institution. En 1976, le ministre des Affaires sociales de l'époque dépose le tout premier projet de loi concernant la protection des personnes handicapées. Il faut attendre près de dix ans à la suite de la création de l'office des personnes handicapées (OPHQ) en 1978 pour mettre en place des mesures d'intégration. Cette année-là marque l'adoption à l'unanimité par l'Assemblée nationale de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. La loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration

scolaire, professionnelle et sociale définit la personne handicapée comme « toute personne ayant un déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courante»¹. Cette loi oblige les fournisseurs de services publics et les établissements scolaires à se responsabiliser face à cette clientèle. La mission de l'OPHQ à l'époque vise un changement social dans l'exercice du droit à l'égalité et l'intégration pleine et entière des personnes handicapées au sein de la société.

Par la suite, les Nations Unies déclarent 1981 comme étant L'Année internationale des personnes handicapées (Le courrier de l'Unesco, 1981). Au même moment, la province de Québec tient le Sommet de la personne handicapée auquel participe la Fédération des cégeps. Cette rencontre permet d'élaborer les assises du fonctionnement des services scolaires postsecondaires. À partir de ce moment, les responsabilités d'accueil et d'intégration des personnes handicapées au collégial s'inscrivent au cœur des préoccupations du ministère de l'Éducation. Dès lors, les collèges doivent permettre l'accès aux études à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude.

1.3 L'engagement des cégeps désignés dans l'intégration des étudiants handicapés

Pour accueillir et favoriser l'accessibilité aux études supérieures d'étudiants ayant une limitation fonctionnelle, la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation mandate les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal (Bellemare, 2010). En 1982, les services d'aide de ces deux grands centres desservent les élèves ayant une déficience auditive ou visuelle. Ensemble, ils mettent en place des services de production de textes en braille et procèdent à l'embauche d'accompagnateurs ou de tuteurs pour venir en aide à cette clientèle. Les parents d'étudiants handicapés prennent connaissance des services offerts et demandent

¹ QUÉBEC, Lois assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale : LRQ, chapitre E-20.1, à jour le 15 décembre 2008, «Définitions, objets et orientations, Interprétation : I.G», Québec, Éditeur officiel du Québec.

que soient mis en place des services équivalents pour les élèves atteints de déficience motrice. Rapidement, les responsables organisent et offrent des services aux étudiants ayant une incapacité motrice. L'approche se voulant restrictive et centralisée, les élèves qui désirent bénéficier de ces services doivent s'inscrire dans l'un des deux cégeps mandatés. Au début, les demandes sont traitées à la pièce dans le but de faire une admission respectueuse et réaliste en tenant compte des besoins de chacun des élèves ayant un handicap.

Au milieu des années 1980, on évalue le système d'admissions avec la participation des usagers et des organismes représentant les personnes handicapées afin de préparer un projet de politique qui sera déposé par la Direction Générale de l'enseignement au collégial (DGEC) au ministre de l'Éducation au début de l'année 1987. Les orientations et les mesures mises de l'avant dans ce projet servent depuis de cadre de référence pour la gestion du dossier au niveau collégial. À ce moment, les orientations proposées sont les suivantes :

- Accessibilité universelle des programmes d'études ;
- Organisation des services palliatifs à partir d'un plan d'intervention ;
- Régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration ;
- Reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise.

Suite au dépôt du projet, le Cégep du Vieux-Montréal et le Cégep de Sainte-Foy obtiennent le titre de cégep désigné et font bénéficier l'ensemble des cégeps de l'Ouest du Québec, tant francophones qu'anglophones, de l'expertise développée à travers un réseau de répondants locaux qui, dans chaque collège, assument cette fonction d'aide (MELS, 2010). Le Cégep Sainte-Foy assume la tâche de coordonner les cégeps de la région de l'Est du Québec, tandis que le Cégep du Vieux-Montréal travaille auprès des cégeps de la région de l'Ouest. Chaque cégep qui accueille cette clientèle particulière dispose d'un répondant local qui veille à l'accueil et l'intégration de cette clientèle alors que les responsables du cégep désigné leur assurent conseil et soutien. Durant les 15 années qui suivront, les répondants nommés dans chaque cégep ne seront pas des spécialistes en éducation mais bien des employés du cégep qui font cette tâche en complément de celle pour laquelle ils sont mandatés. Le besoin d'uniformisation des responsabilités et des tâches se fait dès lors sentir.

En 1992, le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* est publié (MELS, 2010). Ce document précise entre autres le rôle de coordination des cégeps désignés. L'une des orientations rappelle la fonction essentielle du plan d'intervention qui sert à bien définir les besoins des étudiants et les services requis.

En août 1993, un rapport d'enquête² sur *les rôles et tâches des responsables locaux des services aux personnes handicapées dans les cégeps publics* réalisé par le Service des affaires étudiantes du Ministère, fait ressortir les difficultés rencontrées par les répondants locaux dans l'exercice de leurs fonctions. La surcharge de travail, le manque de temps pour répondre adéquatement aux demandes des étudiants handicapés et le manque de formation et d'information sur les différents handicaps sont exprimés par les répondants locaux. Le manque de spécialisation dans le domaine amène les répondants locaux à demander un mandat plus clair et des services d'assistance plus complets. Il faut rappeler qu'à cette époque, les répondants ne travaillent pas dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Depuis le début des années 2000, force est de constater que la clientèle d'élèves ayant des besoins particuliers, de même que les services qui leur sont offerts sont plus diversifiés que jamais. Tous les répondants locaux, appuyés par les cégeps désignés offrent maintenant des services aux étudiants ayant des troubles visuels, auditifs, neurologiques, organiques et moteurs. Au même moment, une clientèle en émergence fait son apparition: celle des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention ou un trouble de santé mentale.

² Fédération des Cégeps (2005). *Intégration des étudiants handicapés : synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes.*

1.4 Des besoins particuliers et des problèmes scolaires qui augmentent

La mise en place de législations sur les droits de la personne et sur les droits des personnes en situation de handicap contribue à une plus grande accessibilité aux études et ainsi, on constate que le nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers au postsecondaire augmente (MELS, 2010). En Amérique du Nord, entre 5 et 11 % des étudiants de niveau postsecondaire ont un ou plusieurs handicaps (Bourassa et Tousignant, 2009). Une étude pancanadienne portant sur les étudiants collégiaux de première année réalisée en 2007 par l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) de concert avec les Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) rapporte que, parmi les étudiants ayant un handicap, un trouble d'apprentissage ou un problème grave de santé mentale questionnés, 61% déclaraient que le handicap en question était un trouble d'apprentissage.

Malgré l'engagement des cégeps dans une réflexion portant sur les mesures d'aide à offrir aux étudiants ayant des besoins particuliers, les chercheurs constatent que les mesures adaptées sont insuffisantes. Dans un rapport de recherche déposé en 2009 intitulé *L'intégration au Cégep de l'Outaouais, une responsabilité collective*, Bourassa et Tousignant ont souligné que parmi les mesures recommandées pour les étudiants ayant un handicap, le *Hanover Research Council* (2008) indique que les établissements postsecondaires doivent leur offrir un appui dans l'utilisation des services à leur disposition. Les auteurs de ce rapport insistent en particulier sur l'importance pour ces étudiants de connaître et de se prévaloir des services d'assistance aux cours (interprétation, transcription, impression des documents en grand format, en Braille, en format audio, prise de notes, accessibilité aux notes de cours, lecture assistée), des services de soutien à l'utilisation efficace des outils informatiques et, enfin, des services d'assistance en gestion des horaires de cours et des examens. On souligne qu'à cette fin, il faut consacrer en services d'appui, en moyenne, une ressource professionnelle par tranche de 3 000 étudiants.

Cette situation est constatée dans plusieurs cégeps, notamment au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis l'automne 2007. Depuis déjà quelques années, deux professionnels se partagent la tâche de répondant, en plus des fonctions initiales que le cégep leur a attribuées.

Ainsi, un membre de l'aide financière soutient les élèves ayant un handicap tandis qu'une aide pédagogique du Service de consultation donne des services aux élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un problème grave de santé mentale. N'étant pas spécialisés dans ce domaine, ne pouvant offrir un soutien pédagogique adéquat aux enseignants et surtout, la clientèle prenant de l'ampleur, la direction du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu décide de réfléchir à la création d'un nouveau poste professionnel³. À l'hiver 2007, à la suite d'une analyse des besoins effectuée par des membres du personnel administratif, des enseignants et des professionnels, le Cégep crée le premier poste du Service d'adaptation scolaire, soit celui de conseillère en adaptation scolaire. L'orthopédagogue qui occupe cet emploi entre en fonction au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu à l'automne 2008.

1.5 La création de répondants plus spécialisés

Il est important de spécifier ici que ce ne sont pas tous les cégeps qui ont adhéré à l'idée de développer un service d'aide à l'intégration des étudiants avec un personnel professionnel plus spécialisé. Par contre, il faut noter que, depuis le début des années 2000, de plus en plus de professionnels sont engagés pour ce travail. Ainsi, il est de moins en moins rare de constater que ce service est offert par des psychologues, des psycho-éducateurs, des orthopédagogues ou des travailleurs sociaux. Par exemple, le Service d'adaptation scolaire au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu est composé d'une conseillère en adaptation scolaire à temps plein. Le fonctionnement du Service se fait en étroite collaboration avec le Service de consultation qui est composé de conseillers en aide pédagogique, de conseillers en orientation et de conseillers en information scolaire. Une fois qu'un étudiant est accepté dans un programme d'études collégiales et qu'il a besoin de services adaptés, son dossier est transmis à la conseillère en adaptation scolaire. Celle-ci est la personne-ressource qui guidera l'étudiant afin qu'il bénéficie de tous les services nécessaires à la réussite de ses études. Lors de la première rencontre et au début de chaque année, la conseillère et l'étudiant établissent ensemble un plan de services adaptés. Ce plan tient compte des besoins particuliers de

³ Ces données nous ont été fournies par la Direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

l'étudiant et précise tous les services dont il aura besoin en fonction des cours propres à son programme. Généralement, les services dispensés sont les mêmes que ceux octroyés au secondaire. Par la suite, une lettre d'information est rédigée pour les enseignants de l'étudiant, précisant les mesures d'aide auxquelles il a droit. Chaque enseignant, et ce pour chaque étudiant, reçoit la lettre d'information en début de session. Ce fonctionnement permet aux enseignants de prendre connaissance des mesures nécessaires à la réussite de l'élève et ainsi de s'ajuster dès le début de la session.

1.6 Les multiples défis de l'adaptation scolaire au niveau collégial

Le travail du conseiller en adaptation scolaire au collégial est vaste puisqu'il vise l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers. Puisqu'il s'agit d'un corps d'emploi relativement nouveau, il n'existe pas une description de tâche unique. Ainsi, chaque collège se réserve le droit de modifier les tâches du conseiller en adaptation scolaire en fonction des besoins dans l'établissement et surtout, de la clientèle ciblée. Généralement, le conseiller en adaptation scolaire assiste l'étudiant dans l'utilisation de ses ressources personnelles pour faire face à une situation problématique. Il administre au besoin des tests psychométriques ou psychologiques. En collaboration avec les autres intervenants concernés, il développe et anime des activités favorisant le cheminement personnel et scolaire de l'étudiant. Il assiste et conseille les équipes d'enseignants dans leurs interventions pédagogiques auprès des élèves. Il travaille en étroite collaboration avec les professionnels des services aux étudiants et des services pédagogiques. Il apprend aux étudiants, en groupe ou individuellement, à utiliser des stratégies de lecture, d'écriture, de raisonnement et d'autocorrection. Il établit des plans de stratégies d'études adaptés aux besoins des élèves. Il conseille sur l'achat d'équipement et de matériel didactique, ainsi que sur l'aménagement des locaux. Il est à jour dans le domaine des recherches, des changements et des innovations dans le domaine du soutien à l'apprentissage au niveau collégial. Il élabore et donne des ateliers de formation aux enseignants sur les

stratégies pédagogiques à développer auprès d'étudiants rencontrant des défis d'apprentissage, ciblant davantage la clientèle spécifique, celle des élèves ayant des troubles d'apprentissage.⁴

1.7 L'émergence d'une nouvelle clientèle

Dans les universités francophones, le pourcentage des étudiants ayant un trouble d'apprentissage par rapport à l'ensemble des étudiants ayant des besoins particuliers est passé de 13% en 2006 à 17% en 2009. Ces pourcentages représentent, en nombre, 137 étudiants en 2006 et 354 en 2009. Dans les universités anglophones (McGill, Concordia et Bishop) le pourcentage est beaucoup plus élevé : 29,16% en 2000 et 45% en 2002 pour se stabiliser à 24 % en 2009 (AQICEBS, 2009).

Au niveau collégial, c'est à partir de l'automne 2000, à titre expérimental, que des services sont financés pour la première fois par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour des étudiants ayant des troubles spécifiques d'apprentissage tels que la dyslexie, la dysorthographe ou le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (MELS, 2010). Cependant, ce n'est qu'à l'automne 2006 que le ministère donne suite à la demande de reconnaissance des besoins de coordination locale des services en introduisant une première mesure limitée de soutien financier consenti aux cégeps à cette fin. À cette même session, le ministère décide également d'enrichir le budget consenti à l'expérimentation de services pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage. L'initiative est également étendue aux étudiants vivant avec un trouble de santé mentale. Dans un cas comme dans l'autre, ni le ministère ni l'Aide financière aux études n'ont fourni à ce jour d'indications quant à une reconnaissance pleine et entière de ces incapacités, malgré le fait que le trouble d'apprentissage, contrairement aux difficultés d'apprentissage, est un handicap reconnu socialement par la Loi sur les droits de la personne (TAAC, 2005).

⁴ La description des tâches est fournie par le Service des ressources humaines du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

1.8 Les difficultés et les troubles d'apprentissage : distinction

Une distinction importante est faite entre l'étudiant ayant des difficultés d'apprentissage et celui ayant un trouble d'apprentissage. Selon *l'Association des troubles d'apprentissage du Canada (TAAC)* (2005), les difficultés d'apprentissage désignent une détérioration des performances scolaires qui est généralement temporaire. Des situations très diverses peuvent engendrer des difficultés d'apprentissage : on parle par exemple des difficultés plus importantes des garçons, des difficultés des étudiants en milieu défavorisé, d'un manque d'intérêt pour la matière, d'un deuil, d'un divorce, d'une mauvaise orientation scolaire sans qu'il s'agisse d'un trouble. Par conséquent, les difficultés d'apprentissages demandent des mesures institutionnelles différentes et ne relèvent pas d'un diagnostic psychologique. En contrepartie, un trouble d'apprentissage découle de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'un dommage cérébral, permanents et persistants dans le temps, malgré les efforts de rééducation (TAAC, 2005). Le trouble d'apprentissage affecte le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage (fonctions cognitives). Les chercheurs ont démontré qu'il n'est pas attribuable à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socio-économiques, à des différences culturelles ou linguistiques, à un manque de motivation ou à un enseignement inadéquat. Le trouble d'apprentissage n'est pas en lien avec un retard mental : toute personne, quel que soit son niveau d'intelligence, peut être affecté par un trouble d'apprentissage (TAAC, 2005).

Bien que plusieurs chercheurs insistent et considèrent avant tout le TDA/H comme un facteur de risque d'entraîner un trouble de comportement, les troubles d'apprentissage, incluant le TDA/H, affectent aussi le rendement scolaire des étudiants du primaire et du secondaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces troubles demeurent présents tout au long de sa vie chez la personne ayant reçu un diagnostic. Nous verrons comment ces troubles d'apprentissage affectent le rendement des jeunes adultes de niveau postsecondaire (Vincent, 2008).

1.9 Les troubles d'apprentissage et le TDAH chez le jeune adulte

Dans un article publié à l'automne 2009 dans la Revue *Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*, Dubé et Sénécal ont effectué une recension des écrits portant sur les troubles d'apprentissage au postsecondaire. Elles citent que le concept de *troubles d'apprentissage* n'a pas été utilisé avant les années 1960. Cependant, certains travaux effectués par des chercheurs en neurologie ont trouvé les premières traces de ce que nous regroupons maintenant sous le concept de trouble d'apprentissage au 19^e siècle.

Par exemple, la première description de la dyslexie a été publiée en 1896 dans le *British Medical Journal*. De plus, en 1917, un chercheur du nom de Hinshelwood créa le nom de *word blindness* (cécité des mots), pour parler de ce trouble d'apprentissage. Ses travaux ont proposé un programme d'éducation pour remédier aux troubles spécifiques en lecture. Aux États-Unis, dans la première moitié du 20^e siècle, des recherches ont également été réalisées sur les dommages cérébraux des vétérans de la Première Guerre Mondiale, elles ont démontré que ces anciens combattants présentaient des symptômes d'hyperactivité et étaient facilement distraits et incapables de lire et d'écrire. Outre ces recherches, c'est à Samuel Kirk (1963), un chercheur de l'*Institute for Research on Exceptional Children* de l'Université de l'Illinois, que l'on doit le concept de *troubles d'apprentissage* qui est associé aux enfants qui ont de la difficulté à l'école, mais qui ne présentent pas les critères d'une déficience mentale, de problèmes émotionnels et de difficultés dues à l'origine ethnique ou culturelle.

Depuis 1973, le Congrès américain a adopté plusieurs lois (*the Rehabilitation Act of 1973*, *the Americans with Disabilities of 1990*, *the Assistive Technology Act of 1998* et *the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*) qui visent, par une liste de droits et de responsabilités, à protéger de la discrimination les enfants et les adultes ayant des troubles d'apprentissage. En classe, le résultat de ces lois a permis aux élèves de recevoir des services d'accommodation tels que du temps supplémentaire pour des examens, un local individuel pour la passation des examens, des copies de notes pour accompagner une présentation orale et des consignes orales pour réaliser un travail écrit. Pour recevoir ces mesures compensatoires, les élèves doivent avoir un diagnostic posé par un professionnel.

C'est en 1977 que le Congrès américain ajouta à sa loi de 1973 la définition de trouble d'apprentissage comme étant un problème qui affecte la parole, l'écoute, la lecture, l'écriture, l'épellation et les calculs mathématiques (Dubé et Sénécal, 2009). Cette définition spécifia également qu'un trouble d'apprentissage se différencie d'un retard mental ou d'un problème émotionnel ainsi que des résultats des effets des facteurs socioculturels, économiques et environnementaux. En 1987, la *Interagency Committee on Learning Disabilities* du Canada proposa une définition générique du terme pour avoir un consensus.

Le trouble d'apprentissage est un terme générique qui réfère à un ensemble de difficultés hétérogènes se manifestant par des difficultés dans l'acquisition et l'utilisation de la capacité à écouter, lire, parler, écrire, raisonner. Les difficultés peuvent aussi se manifester au niveau des mathématiques et dans le développement des habiletés sociales. Ces troubles sont intrinsèques et peuvent être dus à une dysfonction du système nerveux central. Bien qu'un trouble d'apprentissage puisse se manifester en comorbidité avec un trouble déficitaire de l'attention ou avec d'autres handicaps (par exemple, déficience sensorielle, la déficience intellectuelle, la perturbation sociale et émotionnelle), ou puisse être influencé par l'environnement social de l'individu (par exemple, des différences culturelles, l'instruction insuffisante), il n'est pas la résultante de ces conditions.⁵

En 2002, l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (TAAC), en collaboration avec le Comité consultatif des spécialistes de TAAC, le Comité consultatif juridique national, plusieurs associations provinciales et territoriales des troubles d'apprentissage ainsi que des experts et des praticiens de toute l'Amérique du Nord, donnent une nouvelle définition officielle des troubles d'apprentissage :

L'expression «troubles d'apprentissage» fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles

⁵ Traduction de l'auteur.

d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent, entre autres, le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention, et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision. Les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'un dommage cérébral, lesquels affectent le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage. Les troubles d'apprentissage ne sont pas initialement attribuables à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socio-économiques, à des différences culturelles ou linguistiques, à un manque de motivation ou à un enseignement inadéquat, bien que ces facteurs puissent aggraver les défis auxquels font face les personnes ayant des troubles d'apprentissage.

Depuis déjà plusieurs années, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué ou un TDAH, quel que soit le niveau scolaire primaire ou secondaire, reçoivent des dispositifs d'aide qui varient du suivi orthopédagogique aux *mesures d'accommodations* plus techniques, grâce, entre autres, aux nouvelles technologies. Essentiellement, on retrouve trois types d'accommodations aux niveaux primaire et secondaire, soit :

- les accommodations physiques dans l'école et en classe;
- les accommodations pédagogiques;
- les accommodations d'évaluation et de vérification.

Ainsi, il n'est plus rare aujourd'hui de constater qu'un élève étudiant dans un milieu scolaire primaire ou secondaire puisse avoir des accommodations lorsqu'il reçoit un diagnostic de trouble d'apprentissage. En général, lors des évaluations, les dispositifs d'aide sont le temps supplémentaire pour la passation des examens et la possibilité d'effectuer l'examen dans un local à part des autres élèves de la classe. De plus en plus, on permet l'utilisation de l'ordinateur pour rédiger des travaux écrits, notamment en français. Pour les élèves ayant un

trouble d'apprentissage, l'ordinateur contient généralement des logiciels de correction spécialisés.

Les élèves du primaire devenus à leur tour étudiants au secondaire ont pris l'habitude, et ce au moment de la nouvelle réforme scolaire, de recevoir des mesures d'aide compensatoires en raison d'un trouble d'apprentissage. Ils entrent depuis quelques années dans nos cégeps et espèrent recevoir les mêmes services.

1.10 Les étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage

Il est difficile de répertorier exactement combien d'étudiants de niveau collégial ayant des troubles de la lecture sont inscrits aux services d'aide à l'étudiant. En 2008-2009, on retrouvait, parmi 15 universités québécoises répertoriées, 600 étudiants ayant un trouble d'apprentissage (AQICEBS, 2009). Au niveau collégial, une étude de Sénécal (2000) indiquait en 1999 que parmi 192 étudiants du collégial ayant un diagnostic de troubles d'apprentissage, le trouble de lecture représentait 53% des cas répertoriés. Le Cégep du Vieux-Montréal, cégep désigné pour les cégeps de l'Ouest du Québec, rapporte qu'à la session d'hiver 2008, pour toute la province de Québec, environ 600 plans d'intervention ont été déclarés pour des élèves ayant un trouble d'apprentissage. Il est difficile de dire si le nombre est exact puisque les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, qui ont eu une reconnaissance du MELS uniquement à partir du semestre d'automne 2006, ne sont pas encore déclarés par tous les cégeps. De plus, lorsque les cégeps rédigent les plans d'intervention et les déclarent aux cégeps désignés, ils peuvent cocher la case *trouble d'apprentissage* ou bien celle où il est inscrit *autres*. La case *autres* comprend tout handicap non répertorié de même qu'une partie des élèves ayant un TDA/H. Ainsi, il sera plus prudent de dire que les 600 plans d'intervention déclarés en 2008 ne sont qu'une estimation du nombre d'étudiants au collégial ayant des troubles d'apprentissage. Une étude menée par Jorgenson *et al.* (2007) nous informait sur les étudiants du Collège Dawson ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H. Cette clientèle représentait 343 étudiants, soit 52,6% des étudiants présentant un handicap. Ainsi, les explications mettent en lumière l'urgence

pour les cégeps et les universités québécoises de mettre en place des dispositifs de soutien afin de combler les besoins de cette clientèle qui est de plus en plus nombreuse à réclamer des mesures d'aide adaptées. Dans leur recherche, Wolforth et Roberts (2009) estiment qu'il importe d'offrir à ces étudiants des mesures leur étant spécifiquement destinés et conçues expressément pour eux en vue de faciliter leur réussite. À ce sujet, Wolforth et Roberts relèvent qu'on peut observer une baisse des résultats scolaires chez les étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage qui ont eu recours à des mesures non appropriées à leur situation.

1.11 Les dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire

Désireux d'obtenir de meilleurs résultats scolaires pour la population collégiale, la plupart des cégeps offrent des dispositifs de soutien, et ce depuis plus de vingt ans. Au collégial, les plus répandus sont les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide en français, le tutorat et le monitorat par les pairs ainsi que les cours de méthodologie. Dans le même article publié à l'automne 2009 dans la *Revue Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (AQPC), Dubé et Sénécal s'intéressent aussi aux dispositifs de soutien offerts aux étudiants de niveau collégial présentant un trouble d'apprentissage. Elles ont recensé quelques articles à ce sujet dont celui de Cartier et Langevin (2001) qui ont étudié et évalué les tendances des dispositifs d'aide offerts aux étudiants du postsecondaire entre 1984 et 1999. Le portrait dressé par les deux auteures se basait principalement sur l'ordre d'intervention (primaire, secondaire ou tertiaire) et sur les modes d'évaluation (qualitative ou quantitative) pour analyser les divers programmes de soutien offerts au niveau collégial ou universitaire. Selon Dubé et Sénécal (2009), l'analyse de Cartier et Langevin s'appuie sur le cadre de référence de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000). Ces auteurs ont créé huit composantes basées sur l'apprentissage stratégique qui ont une influence sur l'implication de l'étudiant dans ses études. Les composantes 1 à 4 tiennent compte majoritairement des caractéristiques de l'apprenant. Parmi ces quatre premières composantes, la première tient compte plus spécifiquement de la personnalité de l'apprenant, de ses connaissances et de son histoire personnelle. Les trois autres composantes traitent en

particulier du vouloir de l'apprenant (désir/motivation à réussir), de son autorégulation (gestion du temps, du stress, de la compréhension) et de sa connaissance (la connaissance qu'il a de ses stratégies d'apprentissage et des tâches à réaliser). Différentes des précédentes, les quatre dernières composantes traitent des activités d'apprentissage offertes, des perceptions et des attentes des professeurs, des ressources disponibles et du soutien social.

Cartier et Langevin (2001) expliquent que les résultats de cette recherche montrent que les dispositifs de soutien offerts au collégial visent d'abord une intervention d'ordre primaire. Parmi les dispositifs d'aide relevant du niveau primaire, on retrouve les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide et l'harmonisation du soutien et le monitorat. Elles constatent que les interventions offertes visent davantage l'ensemble de la population étudiante afin de faciliter les apprentissages. Cartier et Langevin expliquent aussi que très peu de dispositifs sont offerts aux niveaux secondaires et tertiaires, deux niveaux d'intervention s'intéressant aux élèves à risque ou en difficulté grave d'apprentissage. Un des dispositifs d'aide évalué à ce niveau est le tutorat destiné spécifiquement pour venir en aide à une clientèle à risque ou en difficulté grave d'apprentissage. Les auteurs expliquent que le taux de satisfaction est élevé puisqu'il porte à la fois sur les caractéristiques de l'étudiant ainsi que sur la spécificité des cours et du programme d'études de l'étudiant.

À la lueur des informations apportées dans les sections précédentes et des éléments d'information apportés par Cartier et Langevin, pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage en l'occurrence, il est important de mettre en place des mesures d'aide individuelles qui tiennent compte non seulement des difficultés de l'étudiant, mais de la spécificité des cours et du programme d'étude de celui-ci.

Dans les lignes qui suivent, deux mesures d'aide à la réussite au collégial seront sommairement présentées. Ces mesures sont dites générales puisque dans le réseau collégial, elles s'adressent à toute la population étudiante et ne tiennent pas compte spécifiquement des besoins des élèves diagnostiqués. Bien que disponibles et efficaces dans la majorité des cas pour les étudiants ayant des difficultés passagères, nous verrons pourquoi elles demeurent des

dispositifs d'aide limités pour venir en aide aux étudiants diagnostiqués avec un trouble d'apprentissage.

Les mesures générales de soutien au collégial : les centres d'aide en français

Les centres d'aide en français (CAF) ont été implantés graduellement dans les cégeps québécois afin de soutenir les étudiants ayant des difficultés en français écrit (Cartier et Langevin, 2001). Les CAF s'adressent à tous les étudiants désirant améliorer leurs compétences linguistiques et offrent un soutien individualisé à ceux et celles qui s'y inscrivent. Des étudiants «tuteurs» sont sélectionnés par le département de français sur la base des résultats scolaires dans les cours de littérature. Par la suite, ces étudiants offrent du tutorat en français écrit, ciblant principalement des lacunes dans le code écrit (grammaire). Leur mandat est de guider les étudiants sur la voie de l'autocorrection et de la réussite. Les CAF mettent à la disposition des élèves plusieurs outils qui leur permettent de se perfectionner en français : ouvrages de référence généraux et spécialisés, banques d'exercices, dictées, sites Internet, préparation à l'épreuve uniforme de français. Il est donc possible pour des élèves bien organisés d'y faire de l'autoapprentissage. Les étudiants qui fréquentent les CAF s'y présentent sur une base volontaire ou sont référés par leurs enseignants.

1.11.1 Le tutorat par les pairs

Généralement, le tutorat est l'association d'un enseignant ou d'un élève tuteur avec un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage afin de lui permettre de progresser en bénéficiant d'une aide individualisée. Le tutorat est un dispositif d'aide dans lequel un étudiant rémunéré offre des séances individuelles à un autre étudiant, généralement à raison d'une heure par semaine. Au collégial, les associations les plus bénéfiques sont celles entre l'élève tuteur et l'étudiant présentant des difficultés d'apprentissage (Sénécal et Dubé, 2007). À quelques exceptions près, la plupart des tuteurs au collégial ne reçoivent pas de formation en relation d'aide et sont avant tout choisis en fonction de leurs résultats scolaires et de leurs compétences à communiquer.

Selon Annoot (2001) le tutorat est, d'un côté, une mesure préventive contre les abandons et les échecs et, d'un autre côté, il permet d'apporter une aide personnalisée aux étudiants afin qu'ils réussissent leurs cours. Le tuteur se retrouve donc dans une position de médiateur; l'enseignant transmet des connaissances et le contenu d'un cours alors que le tuteur aide l'étudiant à les maîtriser. La collaboration entre pairs favoriserait une bonne représentation de la tâche, des confrontations efficaces et entraînerait des effets positifs sur le contrôle de l'activité et les activités métacognitives des partenaires (Roux, 2003). Roux (2003) reprend Vygostky en insistant sur le fait que le tutorat, à l'image de la coopération, repose sur la théorie socioconstructiviste puisque lorsque le novice se situe dans sa zone proximale de développement, il peut développer des compétences nouvelles à l'aide du tuteur.

Des articles ont été écrits sur le tutorat au collégial, et seulement quelques études ont été réalisées sur ce sujet, notamment en lien avec le tutorat auprès des étudiants du collégial présentant des difficultés d'apprentissage passagères et spécifiques à une matière (Rittschof et Griffin, 2001). Très peu d'études ont porté sur le tutorat auprès des étudiants de niveau postsecondaire diagnostiqués avec trouble d'apprentissage. À ce jour, la recension d'écrits la plus récente à ce sujet est celle de Dubé et Sénécal (2009).

La recension qui a été retenue par Dubé et Sénécal fait état des recherches sur les types de tutorat offerts et ses retombées sur l'apprentissage des étudiants. En regard de ce que concluaient Cartier et Langevin (2001), l'efficacité du tutorat est surtout évaluée selon le degré de satisfaction des étudiants. Seule l'étude menée par Allsopp, Minskoff et Bolt (2005) a permis de démontrer de façon empirique les retombées positives de ce dispositif sur la cote universitaire d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage. L'étude propose un modèle de tutorat individualisé offert aux étudiants universitaires ayant un TDA/H. Les conclusions de cette recherche reposent toutefois sur une évaluation quantitative, c'est-à-dire sur l'augmentation de la cote universitaire des participants après l'expérimentation. Ce projet s'est étalé sur une période de trois ans, soit six sessions universitaires. L'étude vise l'analyse des impacts d'un modèle d'intervention individuelle sur l'enseignement de stratégies afin de faire des recommandations pour de futures recherches et pour l'implantation de ce modèle

dans les institutions postsecondaires. Soulignons que ce modèle est déjà implanté dans plusieurs écoles secondaires aux États-Unis. Quarante-six étudiants provenant de trois universités différentes et ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH ont participé à l'expérience, et vingt étudiants à la maîtrise en éducation de l'Université James Madison ont été choisis pour être les tuteurs. Ces derniers ont également reçu une formation de 45 heures sur le tutorat individuel.

Allsopp, Minskoff et Bolt (2005) ont utilisé trois instruments pour leur collecte de données. Le premier est un questionnaire que les étudiants devaient remplir sur leurs difficultés d'apprentissage et les stratégies d'études qu'ils utilisent en général. Le second instrument se présente sous forme de feuille d'autoévaluation que l'étudiant et le tuteur devaient remplir à la fin de chaque séance d'intervention. Enfin, le tuteur devait faire un résumé des activités d'intervention et des stratégies utilisées par l'étudiant lors de chacune des séances. Les séances de tutorat, d'une durée de une à deux heures, se tenaient une à trois fois par semaine. Le tuteur avait la responsabilité d'enseigner, à chaque séance, des stratégies d'apprentissage qui étaient basées sur les besoins spécifiques de l'étudiant. L'enseignement de ces stratégies visait d'abord à pallier les difficultés les plus importantes pour ensuite se diriger vers celles plus secondaires. Chaque semaine, les tuteurs participaient à des réunions sur l'enseignement individualisé de stratégies données par l'équipe du projet. Lors de ces réunions, les tuteurs pouvaient également discuter des progrès des étudiants et des problèmes rencontrés. Ainsi, les tuteurs n'étaient jamais laissés à eux-mêmes.

Les étudiants étaient divisés en deux groupes : l'un a reçu une session d'intervention; l'autre en a reçu deux. Pour l'analyse statistique, les auteurs ont considéré trois indices : la cote universitaire des étudiants qui avaient complété au moins une session de cours au début de la première session d'intervention, celle de ces mêmes étudiants après la première session d'intervention; et leur cote après une deuxième session avec ou sans séances de tutorat.

L'analyse des résultats montre que 25 des 46 participants ont augmenté leur performance scolaire qu'ils aient reçu une ou deux sessions d'intervention. Selon Allsopp, Minskoff et

Bolt (2005), les deux facteurs de progrès sont l'utilisation indépendante des stratégies après les séances de tutorat (vrai pour les 25 participants), et la relation d'aide positive qui s'est établie entre les participants et leur tuteur (vrai pour 13 des participants). Les 21 participants qui n'ont pas augmenté leurs performances scolaires sont ceux qui n'ont pas appliqué, dans leurs cours ou dans leurs études, les stratégies enseignées. Pour sept d'entre eux, les séances de tutorat ne leur ont pas été bénéfiques, car ils avaient des difficultés importantes au plan affectif ou ils éprouvaient de gros problèmes dus à leur médication. Pour sept autres participants, les stratégies se sont avérées inefficaces pour pallier aux difficultés trop importantes en lecture et en écriture.

Sans généraliser, les auteurs concluent que ce modèle peut avoir un impact positif sur la réussite des étudiants avec TA et/ou TDAH. Selon eux, sans ce modèle, certains étudiants n'auraient pas pu continuer leurs études universitaires. Les participants ont fait valoir qu'être en relation avec un tuteur qui s'intéresse à eux en tant qu'individu et qui possède les connaissances et les compétences pour les aider à développer des stratégies était le facteur de réussite le plus important. Selon ces derniers, aucune université n'offre des services individualisés dont l'intervention est basée sur les besoins de l'étudiant et sur les exigences spécifiques à chacun des cours. Les tuteurs les ont aidés à mieux comprendre leurs façons d'apprendre ainsi que leurs besoins d'apprentissage.

Dans un autre article recensé par Dubé et Sénécal (2009), Davies et McNeil (2005) présentent le contenu d'entrevues réalisées auprès de trois étudiants dyslexiques. Selon les étudiants, recevoir un diagnostic de dyslexie a été l'élément le plus positif de leur vie, car il apportait une réponse à leur questionnement sur la cause de leurs difficultés. Ce diagnostic leur donne la possibilité d'aller chercher du soutien tant au point de vue scolaire qu'émotionnel. Par contre, après avoir reçu les services d'aide demandés, elles ont constaté que la majorité des services offerts au postsecondaire sont peu adaptés à leur problématique et ce constat joue un rôle sur la confiance qu'elles ont envers le système d'éducation, sur la motivation et sur l'estime personnelle. Le meilleur soutien que ces étudiantes ont reçu, selon elles, provient des centres d'apprentissage privés qui se spécialisent dans l'intervention auprès de la clientèle

dyslexique. C'est grâce à ces centres qu'elles désirent maintenant poursuivre leurs études universitaires qu'elles avaient abandonnées. Enfin, elles croient que l'apprentissage de stratégies compensatoires et d'autorégulation a été très bénéfique aux plans personnel, scolaire et professionnel.

Cette étude de Davies et McNeil (2005) sur le tutorat aux étudiants de niveau universitaire et ayant des troubles d'apprentissage a démontré des résultats positifs auprès de seulement 50% des participants. Au niveau collégial, si l'on écarte les cégeps spécialisés qui forment des tuteurs de façon rigoureuse, le niveau d'efficacité s'avère positif dans le cas des étudiants n'ayant pas de diagnostic TA ou TDAH, c'est-à-dire les étudiants présentant seulement quelques difficultés d'apprentissage passagères. Ceux-ci, avec l'aide du tuteur, corrigent généralement leurs lacunes et obtiennent de bons résultats. Par contre, cette constatation s'avère différente dans le cas des élèves TA et va dans le même sens que les conclusions d'Allsopp, Minskoff et Bolt (2005), c'est-à-dire que certains élèves, ayant de trop importantes lacunes en lecture et en écriture, notamment les élèves ayant un TA provenant du secondaire, n'arrivent pas à réussir malgré l'enseignement de stratégies compensatoires en tutorat individualisé. Il faut nuancer en expliquant qu'au collégial, les étudiants tuteurs qui sont engagés n'ont aucune formation en enseignement, comparativement aux étudiants de cette étude qui étaient tous candidats à la maîtrise en éducation.

Nous nous sommes aussi intéressée au tutorat comme mesure d'aide générale en ce qui a trait à la compréhension en lecture. Plusieurs articles insistent sur le fait que les difficultés en compréhension de lecture sont communes pour plusieurs étudiants lorsqu'ils effectuent la transition entre le secondaire et le collégial et qu'il est nécessaire de leur fournir des stratégies concrètes pour accomplir des tâches de niveau postsecondaire en lecture (Malena et Atwood Coker, 1987). Cependant, les articles consultés, provenant en majorité des États-Unis et du Canada, ne montrent pas qu'il existe une forme de tutorat par les pairs pour soutenir les difficultés en compréhension de lecture. Dans certains cas, l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture se fait à l'intérieur des cours de langue maternelle et ce, de façon non officielle. Au Québec, certains cégeps ont mis en place un centre d'aide en méthodologie,

où des tuteurs travaillent la gestion du temps, la tenue de l'agenda, la prise de notes efficace et l'enseignement de stratégies d'études. Généralement, dans les deux cas, l'enseignant ou le tuteur met l'accent sur les stratégies de lecture de base telles que souligner, annoter dans la marge, de même que lire les titres et sous-titres, des stratégies ciblant davantage l'organisation d'idées que la compréhension de lecture.

Ainsi, Cartier et Langevin (2001) insistaient sur le fait qu'au Québec, dans la majorité des établissements de niveau postsecondaire, les mesures d'aide aux étudiants en difficultés mettent principalement l'accent sur une intervention primaire, visant l'ensemble de la population étudiante afin de faciliter les apprentissages. Parmi les dispositifs d'aide de niveau primaire relevés par Cartier et Langevin (2001), on retrouvait les centres d'aide et le monitorat, deux mesures fort populaires dans le milieu collégial. Les résultats des recherches citées plus haut ont aussi rapporté cette tendance généralisée et ont montré, dans un premier temps, qu'aucune de ces mesures ne répondait spécifiquement aux besoins d'une clientèle d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage et dans un deuxième temps, qu'aucune de ces mesures n'aidait les étudiants ayant des problèmes au plan de la compréhension en lecture. Nous pouvons donc conclure sur l'inefficacité des interventions primaires et sur l'absence de mesures d'aide générales telles que le tutorat ou les centres d'aide pour pallier les difficultés en compréhension de lecture pour des élèves qui présentent des difficultés en compréhension de lecture et ce, malgré le fait que plusieurs auteurs insistent sur l'importance de fournir des stratégies de lecture aux élèves en difficultés qui font leur entrée au collégial et qui verront la quantité de lectures obligatoires augmenter tout au long de leur programme d'études.

1.12. L'omniprésence de la lecture au collégial : un constat important

Il y a un constat important à faire au collégial : la lecture est omniprésente, quel que soit le programme dans lequel un étudiant s'inscrit (Mimouni et King, 2007). Ainsi, l'étudiant de niveau collégial présentant un trouble de la lecture important se voit confronté, chaque jour, à cette compétence sollicitée dans tous les cours. Textes plus longs, vocabulaire moins courant et plus spécialisé, limite de temps imposée, diversité des lectures, tel est le défi quotidien des

adultes de niveau collégial présentant des troubles d'apprentissage. Il faut ajouter à cela la passation d'une épreuve uniforme de français. Instaurée par le MEQ depuis 1994, l'épreuve uniforme de français est en quelque sorte l'équivalent des examens du MELS au secondaire. Cette épreuve pose un double défi pour les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage; elle exige non seulement des compétences essentielles en lecture mais aussi en écriture, une difficulté chez la plupart des étudiants ayant des difficultés de compréhension en lecture, mais aussi chez la plupart des étudiants francophones du collégial qui peinent à réussir le volet *maîtrise de la langue* à l'épreuve uniforme de français (Gouvernement du Québec, 2000).

1.13 La compréhension de lecture, le défi des élèves ayant des difficultés en lecture

La compréhension en lecture est un processus complexe durant lequel un bon lecteur applique avec souplesse une variété de stratégies de compréhension, peu importe le type de texte qui lui est présenté (Pressley, 2000; Wade, 1990). Il s'agit en quelque sorte de l'ultime but à atteindre lorsqu'on pratique une activité de lecture, spécialement si la tâche demandée en est une de compréhension. Pour réaliser cette tâche, le lecteur doit avoir développé des stratégies importantes telles qu'être en mesure d'identifier l'idée principale d'un texte, se poser des questions sur sa lecture, trouver des moyens d'y répondre et surtout, être en mesure, au final, d'en résumer le contenu (Curtis, 2002; Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001; Kamil, 2003). Une recension de Gersten *et al.* (2001) a aussi démontré qu'un lecteur doit être en mesure de faire des inférences à partir du texte et même, de se faire une image mentale du texte et ce, pour arriver à une meilleure compréhension en lecture.

De manière plus spécifique, la plupart des recherches portant sur la lecture indiquent que des variables peuvent influencer la compréhension de lecture. Plus particulièrement, Ross, Fisher et Frey (2009) en identifient quatre importantes :

- 1) Les variables liées au lecteur (âge, compétence en lecture, motivation, habiletés)
- 2) Les variables liées au texte (genre, structure, niveau de difficulté, vocabulaire)

- 3) Les variables liées au contexte d'apprentissage (tâche, groupe, but de lecture, environnement)
- 4) Les variables liées à l'enseignant (expérience, connaissance, approche pédagogique, attitude)

Ce sont les interactions entre ces variables qui influencent la compréhension en lecture chez un apprenant. Bien sûr, certains facteurs ne peuvent changer, tel que l'âge ou le vécu antérieur d'un élève. D'ailleurs, Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirley et Anderson (1982) ont étudié l'impact, en situation de lecture, du vécu chez des élèves de 8^e année de race blanche et provenant d'un milieu agricole. Ces élèves ont dû lire un texte qui abordait des éléments culturels connus d'étudiants de race noire et de milieu ouvrier. Les élèves ont eu énormément de difficulté à lire ce texte, car le contexte leur était inconnu. À l'inverse, lorsque des étudiants de 8^e année de race noire et de milieu ouvrier ont lu ce texte, ils n'avaient aucune difficulté à comprendre. Les chercheurs concluent que si on ne peut changer le vécu d'un élève, il faut d'autant plus encourager les élèves à lire davantage pour acquérir de nouvelles connaissances.

Si certains facteurs ne peuvent être modifiés, d'autres très importants peuvent être instaurés pour faciliter la compréhension de lecture. Un de ces facteurs est la raison pour laquelle l'étudiant doit lire un texte, soit le but de lecture. Banikowski et Mehring (1999) indiquent que dans plusieurs écoles primaires et secondaires américaines, trop d'élèves lisent en classe sans connaître le but de cette lecture. Sans but de lecture, le lecteur ne sait pas sur quoi il doit porter son attention. De plus, selon les auteurs, il arrive difficilement à retenir l'information.

Un autre facteur important est la connaissance du vocabulaire dans une situation de compréhension en lecture. Tout comme le vécu personnel, le vocabulaire est un facteur prédictif de réussite en compréhension de lecture (Baumann, Kame'enui et Ash, 2003). Il est donc important de placer régulièrement les étudiants en situations de lecture afin qu'ils puissent acquérir un vocabulaire approprié.

Bien que la plupart des étudiants soient capables de comprendre des lectures de la vie courante, environ un étudiant sur trois connaîtra des difficultés significatives avec les tâches plus complexes de compréhension en lecture lorsqu'il arrive aux études supérieures (Gunning, 2010). C'est d'ailleurs le cas pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage qui connaissent des difficultés importantes en lecture. Dans le cas des étudiants ayant un trouble de la lecture (dyslexie), on peut déceler des lacunes relativement à la reconnaissance des mots écrits, à la vitesse de lecture et au vocabulaire (Association ontarienne des troubles d'apprentissage, 2004). En plus des difficultés présentées plus haut, les étudiants ayant des difficultés en compréhension de la lecture sont souvent caractérisés par leur incapacité à choisir et appliquer des stratégies de lecture efficaces (Schiff et Calif, 2004). De plus, ils présentent moins d'habiletés non seulement dans le choix des stratégies, mais aussi dans l'évaluation de leur efficacité, ce qui fait qu'ils ont du mal à se réajuster quant au choix d'une stratégie par rapport à une autre (Olshavsky, 1976 ; Olson, Duffy et Mack, 1984). Bien que les étudiants de niveau postsecondaire ayant des difficultés de compréhension reconnaissent l'importance des stratégies métacognitives et cognitives, il n'en demeure pas moins qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à les utiliser tout au long de leur lecture (pré-lecture, lecture, post-lecture) (Barksdale-Ladd et Thomas, 2000).

La motivation est un des aspects difficile à développer chez les étudiants présentant des difficultés au plan de la compréhension en lecture. D'après Archambault et Chouinard (1996), la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer face aux difficultés. Pour favoriser la motivation en situation de lecture, des mesures peuvent être prises en classe. Campbell, Voekl et Donahue (1997) insistent sur l'importance d'enseigner des stratégies de lecture efficaces aux étudiants, de choisir des textes accessibles et de donner un but aux étudiants chaque fois qu'ils doivent lire un texte. En plus, ces mêmes auteurs suggèrent la collaboration en classe dans les tâches de lecture et soutiennent que l'enseignant a un rôle important à jouer en donnant de la rétroaction régulièrement lors des lectures.

Ces difficultés ont un impact sur la compréhension de lecture et sur la capacité à entreprendre une tâche de lecture trop grande, comme c'est souvent le cas au niveau postsecondaire. Dans le cas des étudiants présentant un TDAH, c'est le problème d'inattention qui engendre régulièrement des difficultés au plan de la compréhension en lecture (Moss, 2010). L'attention est l'une des voies d'accès de l'apprentissage et il s'avèrera difficile pour l'étudiant présentant un TDAH de recevoir, traiter et analyser, comprendre et mémoriser l'information, et ce, spécialement dans l'apprentissage de la lecture et éventuellement, au niveau adulte, dans la compréhension de lecture. Plus les textes lus sont longs et complexes, plus l'étudiant présentant un TDAH éprouve des difficultés à rester concentré et ainsi, à demeurer actif dans une tâche de compréhension de lecture.

Avec un éventail aussi large d'habiletés qui contribuent à une meilleure compréhension de la lecture, il est difficile de déterminer lesquelles sont les plus importantes pour des étudiants d'âge adulte ayant des difficultés en lecture. Hock et Mellard (2005) ont effectué une recherche en réunissant un panel de six analystes, soit 4 chercheurs et 2 praticiens qui avaient pour tâche de faire ressortir les stratégies les plus importantes à développer chez des lecteurs d'âge adulte. Chaque participant avait une grande connaissance des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que des stratégies d'apprentissage nécessaires en compréhension de lecture. De plus, chaque participant avait une expérience dans l'enseignement des stratégies de lecture efficaces auprès d'étudiants. Chacun de leur côté, ils ont lu une dizaine de textes et ont fait ressortir les stratégies essentielles à mettre en place pour chacun d'eux. Par la suite, en se réunissant, ils ont conclu ensemble de leur efficacité et ont tenté de valider quelles stratégies étaient communes à chacun. Le premier constat est que les bons lecteurs peuvent utiliser des stratégies de compréhension de lecture différentes de leurs pairs selon le type de texte à lire. Dans le cas des lecteurs d'âge adulte ayant des difficultés au niveau de la compréhension de lecture, il s'avère que résumer et inférer sont les stratégies les plus importantes à acquérir, suivies de près par le questionnement (*generating questions*) et la recherche d'indices permettant de mieux comprendre le texte (*looking for clues*). Par contre, rendus à ce stade de leurs apprentissages, les lecteurs d'âge adulte ayant des difficultés au niveau de la compréhension de lecture ont peu de ressources dans leurs milieux scolaires

pour pallier ces lacunes et surtout, pour apprendre à utiliser ces stratégies efficaces qui demandent le support d'un expert.

Nous avons expliqué plus haut qu'il était essentiel de fournir des mesures d'aide en compréhension de la lecture aux étudiants en difficulté qui effectuent une transition entre l'école secondaire et le milieu collégial puisqu'en général, ils présentent des lacunes importantes dans l'acquisition de stratégies de lecture. D'autres études, celles Dowhower (1999), Duffy *et al.* (1987) ainsi que Long (1987) entre autres, ont démontré que les étudiants de niveau collégial ayant de bonnes habiletés en compréhension de lecture ont tendance à effectuer plus d'interactions avec le texte, notamment en faisant des inférences, en résumant et en faisant des liens avec leurs propres expériences personnelles en lecture. À l'inverse, les étudiants qui présentent des difficultés importantes au plan de la compréhension en lecture ont tendance à souligner le texte ou à relire passivement certains passages, en omettant d'utiliser des stratégies de lecture spécifiques. Or, présentement, les interventions mineures en compréhension de lecture effectuées au collégial visent directement l'acquisition de stratégies qui n'aident pas les étudiants qui présentent certaines faiblesses au plan de la compréhension en lecture (Cartier et Langevin, 2001).

Le milieu collégial accueille de plus en plus d'étudiants présentant des problèmes d'apprentissage spécifiques et réalise que, parmi ces mêmes élèves, nombreux sont ceux qui présentent des lacunes importantes au plan de la compréhension de la lecture. Jusqu'à maintenant, les dispositifs de soutien offerts à ces élèves sont pratiquement absents et surtout, inefficaces pour pallier leurs difficultés. Cartier et Langevin (2001) insistent sur des interventions secondaires, voire même tertiaires qui tiendraient compte des spécificités de l'étudiant, mais aussi de son programme d'études. Nous l'avons vu dans les sections précédentes, les étudiants ayant des troubles d'apprentissage nécessitent des interventions faites sur mesure et selon leurs besoins. Nous avons aussi constaté qu'un des besoins important de cette clientèle est sans conteste la nécessité d'acquérir des stratégies efficaces en compréhension de lecture pour faire face à l'omniprésence de la lecture dans les programmes d'études collégiaux.

1.14 La question générale de recherche

L'augmentation du nombre d'étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage préoccupe les intervenants du milieu de l'éducation au Québec, bien que peu de recherches aient été rapportées à ce sujet. Outre Cartier et Langevin (2001), très peu de chercheurs québécois se sont intéressés aux mesures d'aide spécifiques offertes à la nouvelle clientèle du collégial. Ces étudiants présentent un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information, notamment en lecture. La nouvelle clientèle des troubles d'apprentissage ainsi que le désir de réussite du plus grand nombre d'étudiants au collégial ont forcé plusieurs cégeps à instaurer un Service d'adaptation scolaire, service d'aide pour l'intégration des étudiants en difficulté. Ce service fournit présentement des mesures d'aide de toutes sortes aux étudiants ayant un handicap, un trouble d'apprentissage ou un problème de santé mentale. Cependant, compte tenu des besoins en compréhension de lecture des étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial et du fait que les mesures d'aide proposées sont trop générales, la question de recherche à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante. De quelles façons une mesure d'aide spécifiquement axée sur la compréhension en lecture peut-elle aider des étudiants au collégial ayant des troubles d'apprentissage?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

La présence grandissante d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage au collégial de même que les difficultés en compréhension de lecture qu'ils présentent sont quelques-uns des sujets très préoccupants depuis quelques années. Enseignants, directeurs d'établissements scolaires et chercheurs se penchent sur la situation afin de mieux comprendre ce qui caractérise ces troubles, et surtout, ce qu'il est possible de mettre en place pour aider les étudiants. Alors qu'au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, les troubles d'apprentissage commencent à être mieux connus, il en va d'une toute autre façon au niveau postsecondaire. Les étudiants ayant des troubles d'apprentissage au collégial vivent régulièrement des situations d'échecs qui entraînent un décrochage scolaire parce qu'ils ne trouvent pas l'aide adéquate pour les soutenir, notamment au niveau de la compréhension en lecture. « *Très souvent aussi, ils se heurtent à un mur d'incompréhension ainsi qu'à l'incapacité des enseignants et du personnel d'encadrement de les aider, toutes ces personnes étant mal ou peu informées, ou mal ou peu équipées, pour gérer ce genre de trouble* » (Mimouni et King, 2007, p. 2). Afin d'améliorer cette situation, certains intervenants tentent d'introduire au collégial des mesures d'aide pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage et essayent de soutenir le personnel enseignant qui accueille ces jeunes adultes en classe.

Dans le présent chapitre, nous ferons un tour d'horizon des différentes mesures d'aide spécifiques offertes au collégial pour des étudiants présentant des troubles d'apprentissage. Cette partie sera appuyée par des études réalisées aux États-Unis, au Canada et plus près de nous, au Québec. Par la suite, nous exposerons brièvement les difficultés qu'engendre l'acquisition de stratégies de compréhension. Dans la dernière partie du chapitre, nous aborderons le sujet de l'enseignement de stratégies compensatoires en lecture.

2.1 Les mesures spécifiques de soutien aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage

Tout comme les écoles primaires et secondaires, le réseau collégial offre aussi des services d'aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Au primaire et au secondaire, ce n'est

que récemment, soit en janvier 2008, que la Direction de la Sanction des études annonçait avec l'Info Sanction 554, que « *les élèves ayant des troubles d'apprentissage seraient autorisés, sur demande de l'école, à utiliser les aides à l'écriture y compris les correcteurs orthographiques pour la passation des épreuves ministérielles en écriture* » (Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, p. 4). On y explique que les outils technologiques doivent tout de même permettre à l'élève de faire la démonstration de sa compétence en lecture et en écriture. Pour que l'élève puisse bénéficier de cette mesure, la demande d'autorisation doit être accompagnée d'une évaluation de la situation de l'élève sur le plan de la lecture et de l'écriture faisant la preuve que l'utilisation des outils d'aide s'avère essentielle pour la poursuite de ses études. Cette demande doit être effectuée au moment de la rédaction du plan d'intervention. La nature du trouble d'apprentissage et les objectifs visés par l'utilisation des outils doivent être clairement énoncés dans la demande d'autorisation. De plus, le type d'outils faisant l'objet de la demande doit être précisé, et un professionnel de l'établissement scolaire (orthophoniste ou orthopédagogue en l'occurrence) devra confirmer que ces outils sont régulièrement utilisés par l'élève lors des apprentissages et des autres évaluations. En l'absence d'un plan d'intervention, la demande devra être accompagnée d'un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel reconnu de l'établissement scolaire, attestant de la présence du trouble et de la nécessité de l'utilisation des outils (Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, p. 4).

Au collégial, c'est le rapport d'évaluation réalisé par un professionnel et reconnu par le MELS qui permet d'octroyer des outils technologiques aux étudiants, non seulement pour toute la durée du programme, mais aussi dans le cadre de l'Épreuve uniforme de la langue d'enseignement. À partir de ce rapport d'évaluation, un plan d'intervention est réalisé ensuite par le professionnel de l'établissement collégial et permet de déterminer les mesures spéciales permises pour la passation des examens. Parmi les mesures spéciales permises par le MELS aux étudiants présentant des troubles d'apprentissage, on retrouve l'utilisation de cassette audio ou lecture à voix haute des textes et questions d'examens, l'utilisation d'un ordinateur avec logiciels de correction, un signalement des erreurs que le correcteur ne peut relever et jusqu'à 50 pourcent de temps supplémentaire pour effectuer l'examen (Mimouni et

King, 2007). Nous tenons à souligner qu'il est possible que certains cégeps, et ce, de façon indépendante, utilisent d'autres mesures créées spécifiquement dans leurs établissements respectifs. D'ailleurs, une étude de Sénécal (2000) soutient que dans plusieurs cégeps, les modalités d'application des mesures spéciales sont imprécises, expliquant ainsi la raison pour laquelle certains étudiants ayant des troubles d'apprentissage bénéficient de ces mesures et d'autres non. Les mesures présentées dans la section suivante sont celles reconnues et acceptées par la Direction de la Sanction des Études du Québec.

2.1.1 Le temps supplémentaire aux examens

Le temps supplémentaire aux examens est une mesure d'aide importante aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage. En général, les étudiants dyslexiques peuvent utiliser un temps supplémentaire allant d'un tiers du temps prévu pour la passation de leur examen jusqu'à 50 pourcent du temps prévu. Une étude de Mimouni et King (2007) avait comme objectif d'évaluer le temps supplémentaire comme mesure de soutien généralement offerte aux étudiants dyslexiques pour compléter une tâche de compréhension de texte. L'étude a révélé une amélioration considérable de la performance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage lorsque le temps de passation correspond à une fois et demie celui du temps régulier. Une autre étude, celle-ci réalisée aux États-Unis par Runyan (1991) a démontré l'importance du temps supplémentaire sur la réussite en compréhension de lecture d'étudiants universitaires présentant des troubles d'apprentissage. Ces étudiants ont obtenu des résultats équivalents à leurs pairs n'ayant pas de troubles d'apprentissage et n'ayant pas eu de temps supplémentaire. Lorsque cette mesure d'aide est retirée par contre, les étudiants diagnostiqués n'arrivent pas à obtenir des résultats équivalents.

2.1.2 L'utilisation d'un portable avec logiciels spécialisés

Les services d'aide et les accommodements offerts aux étudiants ayant des besoins particuliers se retrouvent sous plusieurs formes (temps supplémentaire, séances de tutorat, preneur de notes, etc.). Certains auteurs ont notamment étudié l'efficacité de l'une de ces

formes d'accommodation, soit l'utilisation du portable. Dubé et Sénécal (2009) se sont intéressées à quelques études ayant fait état de l'efficacité de l'utilisation d'un portable avec logiciels spécialisés pour des étudiants ayant un trouble d'apprentissage de niveau postsecondaire. Engstrom (2005) a réalisé une étude de cas dont l'objectif était de déterminer l'efficacité de l'ordinateur et de logiciels sur le développement de compétences et de stratégies en compréhension de lecture et en écriture ainsi que sur la préparation des étudiants aux études postsecondaires.

Dans cette étude, cinq étudiants d'une école secondaire spécialisée pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH ont participé à une activité qui leur permettait de développer des compétences et des stratégies d'apprentissage nécessaires en lecture et en écriture afin d'obtenir les préalables exigés par les programmes postsecondaires. Cette activité comprend un cours de lecture, un autre d'écriture et, au besoin, des sessions de soutien au développement de compétences et de stratégies en tutorat individuel. Le cours a été élaboré dans le but d'enseigner aux étudiants des stratégies de lecture utiles à la compréhension et à la rétention des informations contenues dans divers types de textes. Il repose d'ailleurs sur les étapes du processus de lecture : prélecture, lecture, surlignage, prise de notes, regroupement de sections du texte, résumé de texte et relecture. Le logiciel informatique utilisé dans le cadre de ce cours, *Kurzweil 3000*, met l'accent à la fois sur la lecture et l'écoute d'un texte. Il permet de réaliser les étapes de prélecture, lecture, surlignage et de prise de notes dans la marge tandis que le logiciel *Inspiration* est utilisé pour relever les mots-clés du texte, pour réaliser un réseau de concepts et pour organiser les idées. Le cours d'écriture vise de son côté le développement de stratégies d'écriture sur la forme, la structure et le contenu de divers types de textes. Les logiciels utilisés en écriture permettent de vérifier l'orthographe des mots, de réviser un texte, de faire un remue-méninges et d'organiser les idées. En utilisant les deux logiciels, l'étudiant apprend à lire un type de texte pour en connaître la structure et le contenu pour ensuite être capable de rédiger ce même type de texte.

Lors de la rédaction de l'article d'Engstrom (2005), trois participants avaient été diplômés et les deux autres étaient en voie de l'être. Le but est d'amener l'étudiant à vivre plusieurs

expériences de lecture et d'écriture afin qu'il devienne actif dans son propre processus d'apprentissage, qu'il vive des succès et qu'il soit plus confiant en ses compétences.

2.1.3 Les logiciels spécialisés

Le logiciel *Antidote*⁶ est probablement l'outil technologique le plus utilisé au niveau collégial en ce qui a trait au soutien pédagogique des étudiants dyslexiques. Ce logiciel, qui agit à la fois comme correcteur, dictionnaire orthographique, dictionnaire de synonymes et guide de conjugaisons et de grammaire, permet de voir l'illustration du mot sélectionné et d'entendre sa prononciation en français, en anglais et en espagnol. Les dictionnaires linguistiques électroniques permettent d'avoir accès rapidement à une multitude d'informations : définition, orthographe, synonymes et conjugaison de verbes. Les personnes qui ont des troubles d'apprentissage présentent généralement, de par leurs caractéristiques, beaucoup de difficultés à utiliser adéquatement un dictionnaire ou des ouvrages de référence. Le dictionnaire électronique leur permet d'économiser un temps précieux de recherche et de prioriser la réflexion, le choix des idées, la construction de phrases, soit tous les aspects qu'aucun livre ne peut traiter à leur place. Parmi les autres logiciels conçus pour venir en aide aux personnes dyslexiques, on retrouve *Dragon NaturallySpeaking*⁷. Ce logiciel permet de s'adresser verbalement à son ordinateur au lieu de se servir du clavier. L'utilisateur peut ainsi communiquer avec les programmes de traitement de textes tels que *Microsoft Word*, *Corel WordPerfect*⁸, le courrier électronique et pratiquement tous les autres programmes pour lesquels on utilise normalement le clavier. Le fait de parler à un programme pendant que *Dragon NaturallySpeaking* tape vos paroles est appelé « dictée ». Pour les personnes ayant

⁶ <http://www.druide.com/antidote.html>

⁷ <http://www.nuance.com/dragon/index.htm>

⁸ <http://office.microsoft.com/fr-ca/>

des difficultés en lecture et en écriture, *Kurzell 3000*⁹ et *Wynn Wizard*¹⁰ sont deux logiciels permettant de verbaliser un texte numérisé.

2.1.4 Les mesures disponibles pour l'Épreuve uniforme de français

Il a été question plus tôt de l'Épreuve uniforme de français. Nous tenons simplement à ajouter que dans le cas des étudiants ayant un diagnostic d'handicap, de troubles d'apprentissage ou de trouble de santé mentale, si des mesures d'aide ont été mises en place durant tout le programme collégial, alors elles sont effectives pour la passation de l'Épreuve uniforme de langue d'enseignement. Ainsi, les étudiants dyslexiques qui ont eu droit, notamment, à l'usage du portable et de logiciels, de même qu'à du temps supplémentaire lors d'activités de lecture et d'écriture, auront droit d'effectuer leur épreuve uniforme dans les mêmes conditions.

Nous avons constaté qu'il existe des mesures d'aide importantes, destinées à la fois à une clientèle générale d'étudiants et à une clientèle plus particulière, celle des étudiants présentant des troubles d'apprentissage. Dans le premier chapitre, il a été question de mesures plus générales portant sur l'accompagnement par les pairs. Nous avons remarqué que, bien qu'apprécié, ce type de mesure présente des limites pour une clientèle rencontrant des difficultés plus marquées en lecture et en écriture, les accompagnateurs (ou tuteurs) étant peu ou pas formés pour soutenir les étudiants en troubles d'apprentissage. En aucun cas, le tutorat par les pairs de même que les centres d'aide n'offrent de services d'aide en compréhension de lecture.

Dans le présent chapitre, nous avons par la suite abordé et décrit des mesures d'aide plus spécifiques aux étudiants en troubles d'apprentissage, des mesures nécessitant l'utilisation de moyens technologiques et généralement conçues pour des périodes spécifiques, soient la

⁹ <http://www.kurzweiledu.com/kurz3000.html>

¹⁰ <http://www.freedomscientific.com/lsg/products/wynn.asp>

passation d'examens ou à la rédaction de travaux. Bien que fonctionnelles et répondant aux besoins spécifiques de certains étudiants ayant des troubles d'apprentissage, ces outils ponctuels répondent uniquement à un besoin immédiat, soit la rédaction de travaux ou la passation d'examens. Ainsi, en aucun cas, le temps supplémentaire, l'usage d'un portable de même que l'utilisation de logiciels spécialisés ne peuvent remplacer l'utilisation de stratégies efficaces de compréhension de lecture ou même, la capacité à faire des liens avec un texte, quel que soit son genre.

Nous cherchons donc à savoir, à la lueur de ce constat, s'il s'avère possible d'utiliser d'autres formes d'interventions, comme l'enseignement plutôt que la technologie, pour soutenir ces étudiants en compréhension de lecture, autant en contexte de classe, à la maison ou lorsqu'ils sont en examens. Nous cherchons à savoir s'il est possible de les aider à développer des stratégies, des mesures d'aide au plan de la compréhension en lecture qui leur permettront d'être encore mieux outillés pour réaliser des examens et des travaux en lecture et surtout, pour être efficaces dans tous les cours de leur programme d'études.

Nous insistons sur l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture comme dispositif de soutien d'abord en raison de l'omniprésence de la lecture, quel que soit le programme dans lequel un étudiant de niveau collégial s'inscrit et ensuite, parce qu'il demeure un outil essentiel pour devenir un apprenant compétent. Sans l'utilisation de stratégies de compréhension de lecture, les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à faire des inférences durant leur lecture, n'arrivent pas à faire des liens entre ce qu'ils ont lu et ce qu'ils connaissent ou comprennent du sujet, n'arrivent pas se questionner durant leur lecture et surtout, éprouvent des difficultés importantes au moment de clarifier ou de résumer le texte (Duffy et al, 1987; Long et Long, 1987; Underwood, 1997). Ces difficultés peuvent aussi mener à un désengagement durant la tâche de lecture et aussi à une démotivation de la part du lecteur puisqu'à aucun moment, celui-ci ne se sent actif durant la lecture d'un texte (Dowhower, 1999). De plus, lorsque les étudiants effectuent la transition entre le secondaire et le collégial, ils constatent que les lectures sont plus nombreuses et se complexifient. Les étudiants faisant face à des difficultés en compréhension réalisent alors que malgré

l'utilisation de mesures d'aide compensatoires, la nécessité de développer de meilleures stratégies de lecture est un incontournable (Dowhower, 1999). Cet auteur a aussi mentionné qu'un enseignement sur le choix et l'utilisation de stratégies de compréhension de lecture peut améliorer les compétences des étudiants en difficulté de compréhension de lecture et que, dans certains cas, il devenait pratiquement impossible de distinguer ces derniers parmi les meilleurs lecteurs dans un groupe.

Nous verrons dans les prochaines sections les considérations pédagogiques quant à l'enseignement de stratégies de lecture à offrir aux étudiants ayant des difficultés importantes en compréhension de lecture. Dans un deuxième temps, nous ferons un bref portrait des dispositifs de soutien qui sont déjà en place dans certaines écoles et qui viennent en aide aux étudiants éprouvant des difficultés importantes au plan de la compréhension de lecture.

2.2 L'enseignement de stratégies en lecture

Les stratégies d'apprentissage sont des étapes ou des procédures efficaces et organisées dont un individu se sert pour apprendre, se souvenir ou pour accomplir certaines tâches (Sousa, 2001). L'utilisation de stratégies aide l'étudiant en difficulté à comprendre ou retenir de nouvelles connaissances pour plus tard les intégrer intelligemment à ce qu'il sait déjà. Les stratégies d'apprentissage peuvent être simples au point de vue cognitif. Par exemple, il peut s'agir de prendre des notes, de produire des résumés sous forme de tableaux, d'utiliser des ouvrages de référence, de relire le texte ou de poser des questions à l'enseignant. Dans le cas des stratégies plus complexes, les recherches de Swanson (1995) et Wong (1982) démontrent que les étudiants ayant des difficultés en lecture n'arrivent pas à acquérir seuls de bonnes stratégies de lecture. Elles doivent donc être enseignées puisqu'elles aident à accomplir des tâches plus élaborées qui impliquent plusieurs étapes ou font appel aux habiletés intellectuelles de niveau supérieur. Être conscient de ses processus cognitifs, planifier une rédaction, chercher et corriger ses erreurs, activer ses connaissances antérieures, effectuer le suivi de ses progrès représentent autant d'exemples de stratégies d'apprentissage complexes. Les étudiants qui présentent des difficultés en lecture ont donc besoin de quelqu'un

d'expérimenté qui puisse expliquer concrètement comment, à quel moment et quand utiliser les stratégies de lecture complexes pour faciliter leur compréhension en lecture (Swanson et Paz, 1998).

2.2.1 Le modèle de l'enseignement explicite

Selon Boyer (1993), si l'enseignement de connaissances et la mise en contexte sont des conditions nécessaires à l'acquisition des habiletés de lecture, on doit leur ajouter un enseignement explicite, ce qui rend visible à l'étudiant la procédure sous-jacente à l'habileté à exercer. Le modèle de l'enseignement explicite s'applique principalement à l'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Il repose, au départ, sur l'enseignant qui servira de modèle de lecteur aux étudiants (Giasson, 1990). Dans une séance type, l'enseignant choisit la stratégie à enseigner, la définit et précise son utilité. Alors qu'il lit le texte, l'enseignant verbalise ses processus cognitifs internes. Il s'agit ici de rendre un processus mental interne transparent aux yeux des élèves, en le verbalisant et en montrant comment la stratégie opère sur une tâche précise. Cette conversation métacognitive chapeaute les dimensions de l'approche Reading Apprenticeship et s'actualise au moyen de la réflexion parlée (*think aloud*) et du parler au texte (*talk to the text*). Peu à peu, l'enseignant se retire afin de favoriser l'autonomie dans l'utilisation de ces deux stratégies qui ont été modelées. Il est important que l'enseignant insiste sur le moment (*quand*) où les étudiants doivent utiliser la stratégie lors de leurs lectures personnelles. Le modèle de l'enseignement explicite insiste non seulement sur l'application des stratégies de lecture enseignées, *le comment-faire*, mais aussi sur le *quoi faire*, le *pourquoi faire* et le *quand faire*.

2.2.2 Les stratégies cognitives et métacognitives

On peut classer les stratégies d'apprentissage en deux catégories, soient les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives (Sturomsky, 1997). Les stratégies cognitives aident l'étudiant à apprendre certaines tâches pour ensuite les exécuter. Les stratégies cognitives l'aideront à résoudre un problème, comprendre un concept, assimiler une information ou

encore, se remémorer certaines informations. Le nombre de stratégies et les stratégies elles-mêmes varient beaucoup selon les auteurs. En général, on parle de stratégies telles que résumer, inférer, se poser des questions, activer les connaissances antérieures, etc. Les stratégies métacognitives servent à planifier, à gérer et à évaluer l'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies permettent à l'apprenant de se fixer des objectifs au cours de leur tâche, de se corriger en cours de route et d'utiliser des outils ou des moyens positifs pour s'aider lorsqu'ils rencontrent des problèmes d'apprentissage. Paris et Winograd (1990) maintiennent que l'utilisation de bonnes stratégies métacognitives augmente la capacité d'apprentissage et entraîne une motivation supplémentaire chez les étudiants. Avec l'utilisation de stratégies métacognitives, les étudiants apprennent davantage en devenant conscients de ce qu'ils lisent ou écrivent. De plus, ils sont plus efficaces pour résoudre des problèmes d'ordre scolaire. Ces mêmes auteurs insistent sur le fait qu'il est important que les stratégies métacognitives soient enseignées en classe.

Dans le *Handbook of Reading Research*, Baker et Brown (1984) affirment qu'il existe un lien entre l'utilisation de stratégies métacognitives et la lecture efficace. En effet, selon ces auteurs, la maîtrise des stratégies métacognitives et le contrôle qu'un étudiant peut avoir sur l'utilisation de celles-ci ont un lien direct et critique avec la compréhension en lecture. Selon Paris, Lipson et Wixson (1983), il existe trois catégories de connaissances essentielles pour établir une relation entre le lecteur et la tâche. La première catégorie regroupe les connaissances déclaratives faisant référence au *qui* et au *quoi* en lecture. Ces connaissances déclaratives se divisent en trois caractéristiques importantes : les caractéristiques personnelles (ex : ce sujet m'intéresse, j'ai de la difficulté avec les mots longs, etc.), les caractéristiques liées à la tâche (ex : la lecture se fait de gauche à droite, les personnages du texte ont habituellement des problèmes à solutionner, etc.) et les caractéristiques en lien avec les stratégies métacognitives efficaces (ex : je peux utiliser cette image pour m'aider à comprendre, je peux relire la phrase pour m'aider à comprendre ce mot, etc.). La deuxième catégorie renferme les connaissances procédurales. Cette catégorie est au cœur de la compréhension de lecture puisqu'elle implique que le lecteur doit être en mesure de connaître

à quel moment et de quelle façon il doit utiliser les bonnes stratégies métacognitives en compréhension de lecture.

Paris et Winograd (1983) expliquent que ces deux catégories à elles seules ne peuvent suffire au lecteur en compréhension de lecture. À cela doit s'ajouter une troisième catégorie, les connaissances conditionnelles. Alors que les deux premières catégories mettent l'accent sur la connaissance et les habiletés, les connaissances conditionnelles impliquent l'aspect motivationnel du lecteur. Ces connaissances sont essentielles puisqu'elles permettent au lecteur de déterminer *quand* et *pourquoi* il faut utiliser une stratégie métacognitive particulière. La figure 2.1 montre la relation entre les différents types de connaissances métacognitives et le lien établi entre les caractéristiques personnelles, liées à la tâche, et liées à l'utilisation des stratégies.

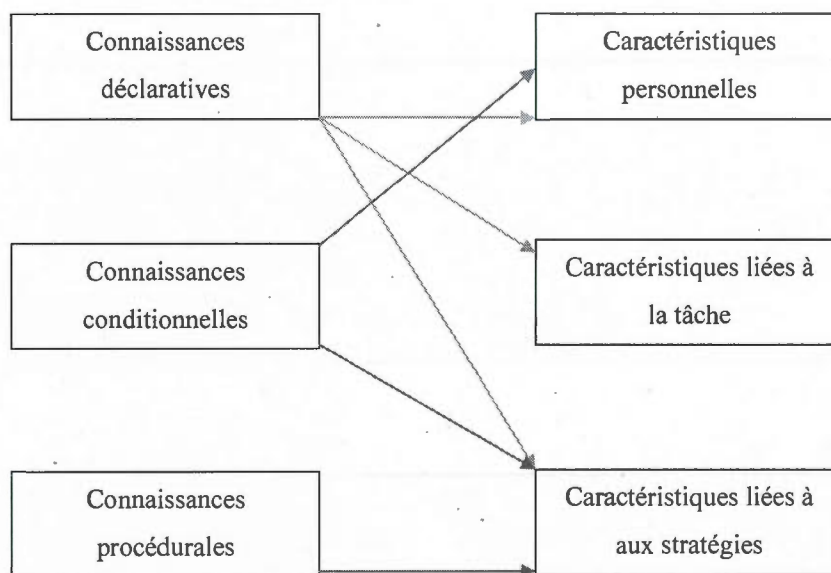


Figure 2.1 Relation entre les différents types de connaissances métacognitives et leurs variables (Paris et Winograd, 1983)

La métacognition est un processus qui s'effectue tout au long des étapes de la lecture, soit avant, pendant et après la lecture (Schmitt, 1988). La figure 2.2 illustre bien ce contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture et montre les liens entre les différentes étapes de la lecture.

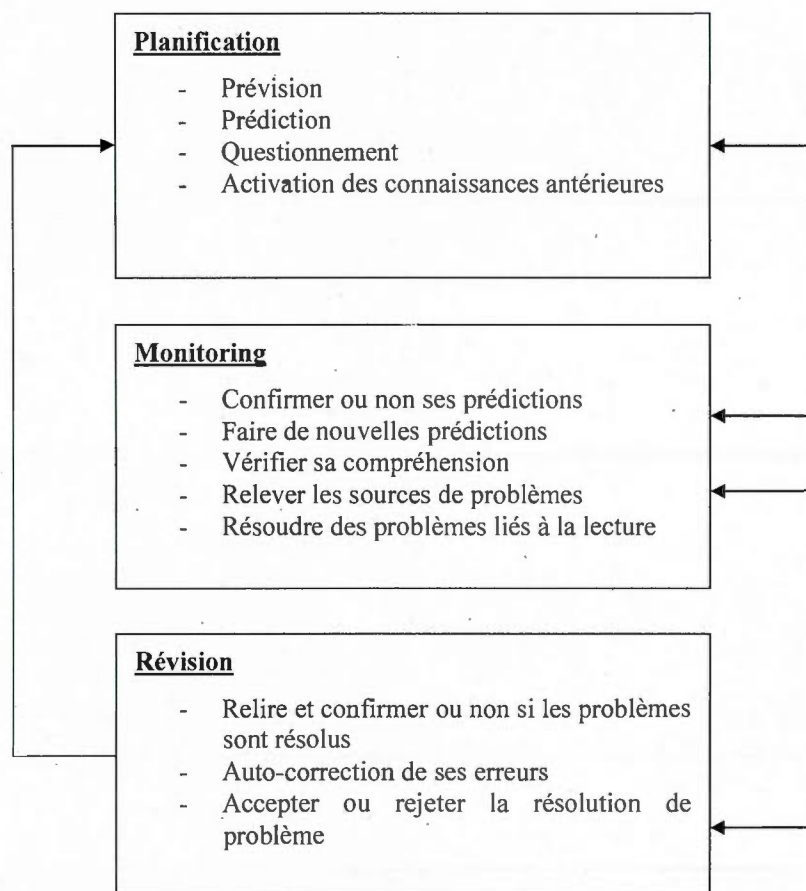


Figure 2. 2 Contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture (Baker et Brown, 1984)

2.2.3 Le concept d'autorégulation dans l'apprentissage de la lecture

Depuis déjà plusieurs années, les recherches portant sur l'autorégulation démontrent qu'il s'agit d'un point central dans l'apprentissage scolaire (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). Les bonnes habitudes de travail créées par l'autorégulation jouent un rôle important dans l'apprentissage, la prise de décision, la résolution de problème et dans la gestion des ressources telles que le temps, le lieu et la façon dont on s'acquitte d'une tâche. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les différents concepts qui génèrent l'autorégulation.

Le concept de l'autorégulation est complexe et met en jeu plusieurs facettes de la psychologie telles que la cognition, la métacognition, la capacité à résoudre des problèmes divers, la prise de décision de même que la motivation et la *volition* (volonté de faire la tâche) (Zimmerman et Kitsantas, 2005). Pendant plusieurs années, les chercheurs ont pensé que la motivation et *volition* étaient un seul et même concept, alors qu'aujourd'hui, des chercheurs tels que Corno (2005) ont découvert que ce n'est pas le cas. La motivation est définie comme étant ce qui précède l'engagement dans une tâche et inclut dans ses composantes le désir de réussir, les croyances et les attentes ainsi que les buts fixés et les intentions. La motivation *orchestre* la poursuite d'un but. Une fois les buts, les intentions et le désir de réussir établis, il faut passer à un autre stade, soit l'accomplissement de la tâche. Cette partie est opérée par la *volition* et requiert l'usage de plusieurs composantes. Par exemple, planifier la façon de faire pour atteindre les buts fixés, prioriser une tâche avant une autre pour s'assurer de notre réussite, vérifier la qualité de son travail, estimer le temps qu'il faut pour accomplir la tâche ou encore choisir un lieu approprié pour effectuer la tâche. En résumé, lorsque vient le temps de faire une tâche ou un travail scolaire, l'élève peut compter sur la motivation pour débiter la tâche et sur la *volition* pour la poursuivre (Corno, 2005).

Ainsi, un lecteur compétent doit pouvoir faire preuve d'autorégulation dans l'apprentissage de la lecture. Il doit être capable de choisir une stratégie, l'utiliser, en évaluer l'efficacité, l'abandonner s'il réalise qu'elle n'est pas appropriée et en choisir une autre si nécessaire. Pour ce faire, il doit être accompagné et recevoir tous les outils nécessaires pour savoir comment, de quelle façon et pourquoi il doit utiliser cette stratégie en lecture.

2.2.4 L'efficacité des stratégies de lecture

Les premières recherches sur l'efficacité des stratégies d'apprentissage remontent à la décennie 1970. Des chercheurs américains cherchaient à trouver l'avantage d'enseigner de telles stratégies aux étudiants en difficulté. C'est à cette époque qu'a été conçu le modèle SIM (*Strategies Integration Model*), une approche qui permettait aux enseignants d'enseigner efficacement des stratégies de lecture étape par étape et qui rendrait les étudiants autonomes dans leurs apprentissages.

Nous ajouterons aussi que l'enseignement de stratégies de lecture offre aux élèves en difficulté la possibilité de mieux comprendre les processus internes au moment où ils apprennent. Les élèves en difficulté, reconnus généralement pour leur manque de confiance, ont ainsi la possibilité de voir à quoi est attribué leur succès plutôt que de mettre celui-ci sur le compte de la chance.

2.2.5 Le Strategic Instruction Model

Le centre de recherche sur les apprentissages de l'Université du Texas travaille depuis 1978 au développement de méthodes et d'approches permettant aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage d'améliorer leurs compétences en tant qu'apprenants (Vallerand et Martineau, 2011). Le *Strategic Instruction Model* (SIM) est une des approches développées par l'Université du Texas qui se destine aux étudiants ayant des difficultés en lecture et en écriture. Étant conscients des standards élevés exigés par les collèges et les universités américains au plan de la lecture (grande quantité de livres, matériel de lecture complexe, etc.), des chercheurs ont décidé d'implanter cette approche dans le but de fournir aux élèves en difficulté de lecture et d'écriture, la possibilité de s'améliorer et d'acquérir de meilleures stratégies d'apprentissage.

Le *Strategic Instruction Model* se pratique de façon intensive en compagnie d'un enseignant qualifié. Cette approche intègre deux types d'interventions. Le premier type d'intervention cible l'enseignement et l'acquisition de stratégies d'apprentissage en lecture telles que

l'identification d'un mot, la prédiction, le questionnement et le vocabulaire. L'intervention met aussi l'accent de façon égale sur l'acquisition de stratégies d'écriture. La deuxième intervention mise sur le renforcement et l'intégration de ces stratégies dans une routine quotidienne. Une séance en compagnie d'un étudiant et d'un expert dure entre 30 et 60 minutes par jour. Les enseignants qui désirent utiliser cette approche ou ses composantes doivent suivre une formation auprès des formateurs du centre de recherche sur les apprentissages, au Texas.

Jusqu'à ce jour, plus de 3500 écoles aux États-Unis ont adopté certaines techniques de l'approche SIM. De nombreuses recherches menées entre autres par Bulgren, Deshler, et Schumaker (1997), Bulgren, Schumaker, et Deshler (1988), Lenz, Bulgren, et Hudson, (1990) et Bulgren, Hock, Schumaker, et Deshler (1995) sur l'approche SIM, de même qu'une évaluation de la part du département d'éducation des États-Unis ont démontré les résultats positifs de cette implantation dans les écoles américaines. Ainsi, l'approche SIM permet d'augmenter la réussite des étudiants dans une tâche de lecture et d'écriture adaptée au niveau scolaire de l'étudiant.

Ainsi, si nous poursuivons dans la même idée que Cartier et Langevin (2001), il est possible d'avancer que cette approche répond à l'idée de dispositif d'interventions secondaire et tertiaire puisqu'elle tient compte non seulement des difficultés de l'élève mais aussi de la spécificité des cours de celui-ci.

2.2.6 Le développement des stratégies de lecture grâce à l'enseignement réciproque

Song (1997) a effectué une recherche portant sur le développement de stratégies de compréhension de lecture à partir de l'enseignement réciproque. Le but de cette étude était d'expérimenter les effets d'un programme d'enseignement de stratégies de lecture sur l'amélioration des compétences en compréhension en lecture chez des étudiants coréens de niveau collégial. La procédure se basait essentiellement sur la méthode d'enseignement réciproque développée par Brown et Palincsar (1987). Le programme d'enseignement était

composé de quatre activités d'enseignement de stratégies de compréhension en lecture. Les quatre activités avaient pour but de développer les stratégies suivantes : résumer, questionner, clarifier et faire des prédictions. Ce programme a été enseigné à 68 participants. Un pré-test et un post-test ont été administrés avant et après l'implantation du programme. Les étudiants ont été séparés en trois groupes en fonction de leur niveau de lecture et de leurs habiletés à utiliser des stratégies de compréhension de lecture efficaces. Les chercheurs se sont basés sur le pré-test pour classer les étudiants dans des niveaux débutants, intermédiaires ou avancés.

L'objectif premier de cette étude était de déterminer si un programme d'enseignement de stratégies de compréhension de lecture basé sur la méthode de l'enseignement réciproque pouvait être bénéfique au développement de la compréhension en lecture chez des étudiants de niveau collégial. Si c'était le cas, alors le deuxième objectif était de vérifier auprès de quel groupe cette méthode avait le plus de succès. Les résultats de cette recherche ont démontré dans un premier temps, qu'un programme d'enseignement instauré par Song et basé sur la méthode de l'enseignement réciproque s'avérait très efficace au plan du développement de la compréhension en lecture chez des étudiants de niveau collégial. Les étudiants classés dans le groupe des débutants ont été ceux dont les résultats en compréhension de lecture se sont davantage améliorés suite au post-test.

2.2.7 L'enseignement de stratégies de lecture en utilisant l'enseignement explicite

Birch *et al.* (1995) ont voulu expérimenter l'effet de l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture sur les performances académiques d'étudiants japonais de niveau collégial. Les participants étaient au nombre de cinq. Durant leurs cours, les étudiants ont reçu un enseignement explicite incluant une variété de stratégies de compréhension de lecture de même que des stratégies d'écriture. La collecte de données a été effectuée à partir d'observation et d'entrevues avec les étudiants. Ces derniers étaient notés sur leurs habiletés à choisir des stratégies de lecture et d'écriture efficaces, la fréquence à laquelle ils choisissaient ces stratégies et de quelle façon elles étaient utilisées.

Cette étude a conclu que la méthode de l'enseignement explicite pour enseigner des stratégies de compréhension de lecture et d'écriture auprès d'étudiants japonais de niveau collégial donne des résultats positifs. Il a été démontré qu'un plus grand nombre de stratégies de compréhension de lecture sont utilisées par les étudiants et que ces derniers abordent les tâches en lecture avec plus de confiance. Les retombées positives de cette recherche suggèrent même que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture contribuerait à mettre davantage l'accent sur la compréhension spécifique d'un texte et non seulement sur la compréhension globale du texte.

Ainsi, l'enseignement de stratégies de lecture serait un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté et surtout, pour leur offrir la possibilité d'être autonomes en situation de compréhension de lecture. Nous présenterons, dans les prochaines sections, des recherches qui démontrent que plusieurs stratégies contribuent à l'amélioration de la compréhension en lecture.

Dans cette section du chapitre, trois types d'interventions ont été présentées, chacune d'elles utilisant une méthode ou une approche différente pour aider les étudiants de niveau collégial ayant des difficultés d'apprentissage, plus spécifiquement au plan de la compréhension en lecture. Ces recherches présentent toutes des résultats positifs et répondent en partie aux besoins des étudiants ayant des difficultés au plan l'acquisition de stratégies de compréhension de lecture. Par contre, chaque recherche utilise uniquement une approche de façon isolée, ce qui pourrait ne pas convenir à certains étudiants. De plus, aucune recherche ne met l'accent sur la nécessité de faire des liens entre ce que l'apprenant lit et ce qu'il connaît du sujet, une stratégie qui a été à maintes fois décrite dans ce chapitre comme étant une stratégie essentielle pour le bon lecteur. Parmi les trois recherches présentées, deux d'entre elles insistaient à part égale sur l'enseignement de stratégies de lecture. Il est à noter qu'aucune recherche n'a été trouvée au sujet d'une approche visant l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture au collégial et ce, spécifiquement pour des étudiants présentant un trouble d'apprentissage. Nous pouvons alors nous demander s'il est possible de trouver une approche en lecture, destinée à de jeunes adultes ayant des difficultés en

compréhension de lecture et ciblant uniquement l'apprentissage de stratégies de compréhension de lecture et qui regrouperait toutes les stratégies de lecture importantes mentionnées plus haut, soient résumer, questionner, prédire, faire des liens et clarifier sa lecture.

2.3 Une approche favorisant la compréhension en lecture

Pendant longtemps, la notion d'apprentissage a été caractérisée par la relation maître-élève voulant qu'un expert, l'enseignant ou le mentor, dirige, supporte et aide l'apprenant, l'élève dans ce cas-ci, à améliorer son répertoire d'habiletés en lecture. L'apprenant devait alors s'engager dans la tâche de lecture, développant ses habiletés en pratiquant et en étant supporté par l'expert jusqu'à ce qu'il soit assez autonome et indépendant dans ses apprentissages (Schoenbach, Braunger, Greenleaf et Litman, 2003).

L'approche *Reading Apprenticeship* est conçue pour les étudiants qui fréquentent le niveau secondaire et postsecondaire et est basée sur l'enseignement de stratégies de lecture (Greenleaf, Schoenbach, Czico et Mueller, 2001). Un groupe de chercheurs a implanté cette approche d'abord dans les écoles primaires et secondaires de la région d'Oakland en Californie et ce, à la demande de certains enseignants qui cherchaient un moyen d'aider les adolescents en difficulté de lecture qui semblaient avoir atteint leur seuil maximal de compréhension. Chaque enseignant ayant participé à l'implantation s'est approprié les stratégies les plus efficaces en lecture, soit en filmant, soit en notant leurs propres pratiques ou en regardant des étudiants en processus de lecture.

2.3.1 Les fondements de l'approche *Reading Apprenticeship*

Pour mieux saisir ce qu'est la démarche de construction des connaissances, il est important de parler des théories constructivistes de Piaget (1896-1980). Pour Piaget, l'apprenant n'est pas seulement un réservoir dans lequel on dépose des informations; il est surtout l'acteur dont le rôle principal est de rendre les connaissances existantes et vivantes en lui et chez l'autre. La

dimension sociale des démarches d'accès aux connaissances est donc essentielle, de là viennent les composants socioconstructivistes. La dimension sociale repose donc sur les relations interpersonnelles qu'entretiennent les personnes qui ont des rôles sociaux et qui s'en servent pour donner de la valeur aux informations qu'elles utilisent dans leurs activités cognitives. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'approche Reading Apprenticeship s'est inspirée des travaux de Vygostky et plus particulièrement du courant socioconstructiviste. Vygostky est un théoricien qui s'intéressait à l'influence de la culture (la société) sur le développement cognitif de l'individu et qui avait pour thèse que les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale (Ménard, 2002). Les activités mentales complexes qui sont intériorisées sont assurées par l'écrit. Selon lui, le langage est le meilleur outil pour passer de l'intériorisation à l'extériorisation. « *Extérioriser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant davantage publique, négociable et «solidaire»; elle la rend également plus accessible à l'intériorisation, c'est-à-dire à la réflexion à la métacognition ultérieure* » (Ménard, 2002, p.2). Pour Vygostky, l'apprentissage (mots, procédés, stratégies) et le développement psychologique d'un apprenant se fait uniquement lorsqu'il est en contact avec l'adulte ou avec la collaboration des autres apprenants.

Le socioconstructivisme se base sur la théorie selon laquelle chaque être humain :

Construit sa connaissance et que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée des connaissances existantes de chacun. Sans cette activité aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (Vellas, 2008, p.1).

Contrairement à Piaget qui a développé la dimension purement cognitive des apprentissages, Vygostky, en raison de l'intérêt qu'il porte aux relations interpersonnelles de même qu'au développement de l'humain dans son environnement, a observé les interactions sociales associées au développement des connaissances. C'est pour cette raison que la dimension sociale du constructivisme lui est attribuée.

L'acquisition de l'approche *Reading Apprenticeship* se fait par l'entremise de l'enseignant qui partage son expertise et son expérience de lecteur accompli. Schoenbach (1999) décrivent le travail de l'enseignant comme celui d'un modélisateur. Lorsqu'il modélise devant les élèves sa façon de lire un texte, il insiste sur des stratégies importantes qui sont toutes liées les unes aux autres. Ces cinq stratégies, qui seront définies dans le prochain paragraphe, sont la capacité de faire des prédictions avant de lire le texte, le questionnement face au texte, faire des liens entre le lecteur et le texte, la clarification de même que le résumé. Cette approche a été conçue pour les adolescents puisque ceux-ci ont assez de connaissances antérieures en lecture en plus d'un bagage culturel intéressant pour comprendre les textes qui leur sont présentés. L'approche *Reading Apprenticeship* permet aux étudiants d'accéder davantage à une variété de textes qui leur permettront de lire plus régulièrement et d'acquérir un répertoire des stratégies de lecture efficaces pour la durée entière de leurs études, peu importe le style de lecture qui sera proposé (Schoenbach, 2000). Elle insiste aussi auprès des adolescents afin de leur faire prendre conscience que c'est à partir de leurs expériences et de leurs multiples lectures qu'ils peuvent devenir des lecteurs plus compétents.

2.3.2 L'origine de l'approche *Reading Apprenticeship*: cinq stratégies à privilégier

L'approche R.A intègre quatre stratégies empruntées à l'enseignement réciproque et en ajoute une cinquième (Schoenbach, 2000).

Faire des prédictions

Sur le plan biologique, l'habileté à faire des prédictions a permis la survie de nombreuses espèces (Wolsey et Fisher, 2008). Dans le cas de la lecture, lorsque le lecteur fait des prédictions, il doit utiliser cinq processus importants : activer ses connaissances, réfléchir aux multiples sens que pourra avoir le texte, anticiper qu'il faudra peut-être modifier ses prédictions, réfléchir aux différentes stratégies de lecture qui devront être utilisées et surtout, faire des liens entre ce qui est écrit et ses propres connaissances (Block, Rodgers et Johnson, 2004). En résumé, si prédire est la stratégie d'apprentissage en lecture à utiliser en premier lieu, elle est aussi celle qui requière le plus de stratégies à activer en même temps.

Les étudiants développent l'habitude d'anticiper ce sur quoi le texte portera en formulant des hypothèses. Ils peuvent s'appuyer sur le titre, sur les illustrations ou simplement sur la façon dont le texte est construit. Ou même encore, ils peuvent faire des liens avec la matière abordée en classe.

Se poser des questions

En général, les lecteurs utilisent la stratégie du questionnement avant, pendant et après une situation de compréhension en lecture. Ces questions peuvent alors être en lien avec le contenu du texte, sa structure ou le vocabulaire utilisé dans le texte. Lorsque les étudiants génèrent des questions pendant et après la lecture d'un texte, ils renforcent leur compréhension et peuvent faire leur résumé de façon plus efficace. Quand les élèves mettent en place la stratégie de questionner le texte, ils commencent d'abord par identifier l'information qui leur semble la plus pertinente et qui pourrait engendrer un questionnement. Ils notent dans la marge leurs questions et tentent, une fois qu'ils parcourent le texte, d'y répondre. S'ils n'y arrivent pas, alors ils peuvent garder cette question et la partager avec le reste du groupe.

Faire des liens

Certains auteurs, comme Harvey et Goudvis (2000), ont expliqué comment nos expériences, nos connaissances, nos émotions et notre compréhension affectent nos apprentissages et la façon dont nous apprenons. Toutes ces facettes forment ce que l'on appelle les connaissances antérieures et différencie la façon dont un étudiant entreprend la lecture d'un texte. De façon générale, les bons lecteurs comptent sur ces connaissances et sur leurs expériences en tant que lecteurs pour les aider à comprendre ce qu'ils lisent et aussi pour être en mesure de faire des liens avec le texte lu. Les étudiants ayant des difficultés au plan de la compréhension de lecture lisent généralement un texte d'un trait, et ce, sans considérer si le texte a du sens. Ils font rarement des liens entre la compréhension de lecture et leurs propres connaissances sur le sujet et comprennent peu qu'ils peuvent faire appel à leurs connaissances antérieures s'ils ne comprennent pas bien certaines parties du texte (Harvey et Goudvis, 2000). Cette

composante permet aux étudiants de faire des liens entre le texte et leurs propres expériences personnelles.

Clarifier

La clarification est une stratégie particulièrement importante pour les étudiants présentant des difficultés de compréhension en lecture. Lorsque l'enseignant demande d'appliquer cette stratégie, l'étudiant doit être en mesure de clarifier les raisons pour lesquelles un texte est difficile à comprendre (vocabulaire nouveau, mots qui ne sont pas familiers, concepts difficiles à retenir, etc.) et doit prendre les mesures nécessaires pour remédier à son incompréhension, par exemple en effectuant une relecture ou en demandant de l'aide.

Résumer

Il n'y a pas de lecteur qui puisse tout retenir lors de la lecture d'un texte, la raison étant que la charge cognitive devient tout simplement trop grande. Pour Keene et Zimmerman (1997), le résumé est lié directement à l'esprit de synthèse. Le résumé donne l'opportunité d'identifier et d'intégrer les informations les plus pertinentes d'un texte. Le résumé permet aux étudiants d'améliorer leur compréhension de lecture car il les aide à construire un portrait d'ensemble de ce qui a été lu (Rinehart, Stahl et Erikson, 1986). Le résumé du texte peut se faire de différentes façons : l'étudiant peut retenir la phrase principale de chaque paragraphe et en faire une synthèse du texte, ou il peut carrément réécrire le texte dans ses propres mots. Il peut aussi, dans son résumé, intégrer des passages importants ou des citations du texte qui sont nécessaires à sa compréhension.

Le but de l'enseignement de ces stratégies est de faciliter la lecture, tant pour l'enseignant que pour le reste du groupe. Dans les années 1980, Palincsar et Brown (1985) ont mené une série de recherches pour déterminer les effets positifs de l'enseignement réciproque. Ils ont découvert que les étudiants ayant travaillé avec le modèle de l'enseignement réciproque sont moins dépendants de leur enseignant quand vient le temps de réaliser une lecture ardue. De plus, ils ont amélioré la qualité des résumés de lecture demandés par les enseignants.

2.3.3 L'enseignement explicite et la conversation métacognitive dans l'approche R.A

De nombreuses études empiriques démontrent l'efficacité de la réflexion à haute voix dans la réussite en compréhension de lecture (Baumann *et al.* 1993; Davey, 1983; Nist et Kirby, 1986; Oster, 2001; Womack, 1991). Dans une récente étude de Block (2004), on a demandé à 630 élèves de sixième année ce que leur enseignant pouvait faire de plus pour les aider à mieux comprendre en situation de lecture. Les réponses les plus fréquentes ont été que les étudiants désiraient que leur enseignant leur montre ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de compréhension de lecture. Une autre étude de Garcia (2002) a conclu que cette demande provient surtout des étudiants rencontrant des difficultés importantes au plan de la compréhension de lecture. La réflexion à haute voix est une stratégie métacognitive où l'enseignant verbalisé à voix haute ses pensées et ses idées pendant qu'il lit un texte et ce, dans le but de modéliser aux étudiants ses processus mentaux de compréhension de lecture (Harris et Hodges, 1995). La réflexion à haute voix permet aux lecteurs de s'arrêter de temps à autre durant leur lecture afin de mieux saisir ce qu'ils comprennent du texte et de faire des liens pour ce qui s'en vient. Block (2004) et Oster (2001) ont démontré que cette prise de conscience des processus métacognitifs a permis à de nombreux étudiants d'augmenter de façon significative leurs résultats lors d'examens de compréhension de lecture. De plus, la réflexion à haute voix a permis aux élèves en difficulté de s'engager davantage en situation de lecture et de renforcer leur habileté à choisir des stratégies plus efficaces lorsqu'ils font face à des difficultés au plan de la compréhension de lecture.

2.4 L'implantation de l'approche *Reading Apprenticeship* au niveau postsecondaire

L'approche *Reading Apprenticeship* connaît un grand succès au niveau primaire et secondaire chez nos voisins du Sud (Ouellet 2008 ; 2009). Déjà très populaire aux États-Unis, l'approche *Reading Apprenticeship* commence peu à peu à être introduite dans les classes québécoises. Des projets d'implantation ont débuté dans la grande région de Montréal de même qu'à Laval et ce, dans quelques écoles secondaires. Lorsque nous nous intéressons particulièrement à son implantation au niveau collégial et universitaire, encore une fois, on constate que des

universités américaines ont commencé l'implantation de l'approche *Reading Apprenticeship*. Par contre, en parcourant la littérature québécoise et canadienne, nous constatons qu'il n'y a pas d'articles ou de recherches se rapportant à l'implantation de l'approche *Reading Apprenticeship* au niveau collégial. Ainsi, jusqu'à ce jour, bien que des expérimentations ont eu lieu au secondaire, aux secteurs des jeunes et des adultes (Ouellet 2008 ; 2009), aucune implantation de l'approche R.A n'a été effectuée au niveau collégial ou universitaire au Québec.

2.4.1 L'approche R.A aux États-Unis : une approche utile au niveau postsecondaire

L'approche R.A est présentement implantée dans 20 collèges universitaires étatsuniens. Aujourd'hui, la majorité de ces collèges ont implanté l'approche R.A dans des domaines d'études tels que l'anglais, les sciences et l'administration (Ouellet 2008; 2009).

L'approche R.A est aussi connue mondialement. Une recherche en Malaisie a démontré les effets positifs de l'implantation de l'approche R.A pour développer de meilleures compétences en compréhension de lecture en anglais. Mehdian (2009) a publié un article portant sur l'approche R.A. L'étude consistait à voir les impacts de l'approche R.A sur le développement de la compréhension en lecture pour des étudiants asiatiques. Les sujets de l'étude, au nombre de 17, étaient des étudiants étrangers provenant de la Malaisie, de la Chine, de l'Indonésie, du Japon et des pays arabes qui se sont inscrits à un cours d'anglais langue secondaire de niveau intermédiaire afin de parfaire leurs compétences en lecture. La plupart des participants étaient des étudiants ayant terminé leurs études secondaires et désirant poursuivre des études supérieures dans un collège ou une université dans un autre pays que la Malaisie et où les études se font exclusivement en anglais.

À la demande de l'enseignante qui connaissait peu le modelage de stratégies en lecture et connaissait les limites du groupe quant à l'apprentissage de stratégies cognitives, Mehdian (2009) a décidé d'explorer la possibilité d'implanter l'approche R.A dans ce groupe. Dès le début, les apprenants se sont engagés dans un processus de résolution de problèmes pour

mieux comprendre les textes écrits en anglais. La dimension sociale propre à l'approche R.A a été instaurée de façon à ce que les élèves apprennent ensemble. Dans un premier temps, la démarche d'enseignement a été pour l'enseignant de présenter chaque stratégie et demander aux élèves comment celles-ci pouvaient leur être utiles dans la lecture d'un texte et dans quel contexte elles pouvaient être utilisées. Ensuite, l'enseignante a introduit chaque stratégie avec des exemples. Suivant cette étape, la *réflexion parlée* était modelée par l'enseignante afin de bien comprendre les processus mentaux engendrés par cette stratégie. Par la suite, les élèves ont été invités à se placer en petits groupes pour effectuer une tâche en compréhension de lecture. Avec la collaboration des pairs, les élèves ont pu mettre en pratique l'utilisation des stratégies présentées et partager leurs impressions sur le texte. Durant les 36 séances de l'intervention, les stratégies ont été apprises et expérimentées individuellement, en petits groupes et puis, en grand groupe. Plusieurs séances ont été attribuées à la pratique de la conversation métacognitive pour aider les élèves à prendre conscience du type de difficultés rencontrées lors de la lecture d'un texte et pour les rendre habiles à choisir rapidement le type de stratégies de lecture qui convient pour pallier les difficultés.

Après 35 séances, les étudiants ont passé un test afin de comparer leurs résultats. Deux mois se sont écoulés entre la passation du pré-test et du post-test. Les résultats ont démontré que les 17 participants ont enregistré une amélioration importante en comparaison du pré-test. En moyenne, les étudiants ont effectué une progression de 15%. Outre le pré-test et le post-test, des entrevues ont été réalisées avant et après l'expérimentation afin d'obtenir les réflexions des étudiants quant à leur habileté à choisir de bonnes stratégies en compréhension de lecture. Les entrevues ont montré que dans la majorité des cas, les étudiants ont développé plus d'autonomie face à une tâche de compréhension de lecture en anglais.

2.4.2 Les effets de l'implantation de la R.A en Californie

Une autre recherche effectuée aux États-Unis a démontré l'efficacité de l'approche R.A auprès d'étudiants de cinquième secondaire. Johnson (2008) s'est intéressée à l'implantation de l'approche R.A. L'école a décidé d'adopter cette approche dans le but d'améliorer les

performances en compréhension de lecture dans un domaine d'étude tel que les sciences. À la suite de cette implantation, Johnson a décidé d'évaluer l'efficacité et les difficultés liées à l'implantation de la R.A.

À chaque dimension (sociale, personnelle, cognitive, construction des connaissances), Johnson y associe deux stratégies de compréhension. Pour la dimension personnelle, les élèves devaient utiliser la stratégie *parler au texte* et devaient compléter un journal utilisant des stratégies métacognitives pour chaque lecture effectuée en sciences. Quant à la dimension sociale, les élèves devaient utiliser la liste de stratégies de lecture établie par l'enseignant et devaient, pour chaque laboratoire en classe, travailler de façon collaborative avec leurs pairs sur les lectures qui précèdent le laboratoire. La dimension cognitive incluait deux stratégies, soient utiliser les stratégies de lecture qui étaient inscrites sur des affiches dans la classe lors des discussions en grand groupe et résumer leur lecture après chaque retour en grand groupe. Pour terminer, la dimension portant sur la construction des connaissances consistait pour les étudiants à formuler leurs prédictions face au texte dans leur journal de bord et ce, pour chaque lecture. Ensuite, les étudiants devaient choisir cinq mots importants du texte et les inclure dans leur journal. Enfin, les étudiants devaient, pour chaque unité du texte, construire un mur de connaissances qu'ils affichaient dans la classe.

Pour augmenter leur intérêt pour les sciences, les étudiants complétaient chaque semaine des travaux dans cette matière. L'enseignant sélectionnait une unité dans le livre, procédait à un pré-test en compréhension de lecture puis après avoir lu le texte et incorporé des stratégies de lecture, il procédait à un post-test en compréhension de lecture sur la même unité et passait un questionnaire sur leur confiance face à la lecture de ce texte, à leur attitude face aux questions posées en lien avec le texte et face à leur capacité à retenir l'information lue.

À chaque pré-test et à chaque post-test, Johnson a examiné les attitudes, la confiance et la capacité à retenir l'information chez les élèves. De plus, elle a fait des pré-entrevues et post-entrevues avec les groupes ciblés en sciences pour connaître leurs attitudes et leur degré de confiance lorsqu'ils étaient face à un texte en sciences. Elle a aussi fait tenir un journal à

l'enseignante afin qu'elle y inscrive ses propres attitudes et les défis auxquels elle devait faire face durant l'implantation de l'approche R.A.

Les résultats de cette étude ont démontré que les étudiants utilisaient une plus grande variété de stratégies de lecture et deviennent moins dépendants de leurs parents ou de leur enseignante quand vient le temps d'effectuer des tâches en compréhension de lecture en sciences. De plus, la confiance des élèves de même que leur attitude face à une tâche en compréhension de lecture se sont vues évoluer de façon positive. Finalement, leur degré de compréhension en lecture en sciences a augmenté et permet des discussions plus approfondies entre les étudiants. Les enseignants ont trouvé que leurs étudiants étaient devenus plus compétents et qu'ils pouvaient présenter une plus grande variété de textes aux élèves.

L'implantation de l'approche R.A dans ces collèges a entraîné d'importantes retombées au plan scolaire pour les étudiants. À la suite de cette implantation, les étudiants lisent davantage, ont augmenté leur confiance en tant que lecteur et s'engagent plus facilement dans une tâche en lecture. De plus, ils ont réussi à développer un large éventail de stratégies leur permettant de mieux réussir en compréhension de lecture. Ces changements positifs ont favorisé chez les étudiants ayant des difficultés de lecture une meilleure capacité à interagir avec leurs enseignants et leurs collègues de classe quand vient le moment de discuter ou d'interpréter certains textes. De plus, l'implantation de l'approche R.A a permis aux étudiants d'améliorer leur capacité à retenir l'information lue.

Pour les enseignants de ces élèves qui présentaient des difficultés en lecture, les avantages sont aussi nombreux. D'abord et avant tout, ils comprennent mieux les difficultés de l'élève. De plus, l'approche R.A a permis aux enseignants de développer de meilleurs outils pour répondre aux besoins des élèves en difficulté de lecture. En plus, cette approche a permis aux enseignants d'augmenter leur sens des responsabilités et de mieux comprendre leur rôle de leader lorsque vient le temps de présenter des lectures en classe.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

Nous constatons que, tout comme les établissements primaires et secondaires, le réseau collégial offre au besoin des accommodements, avec des outils technologiques tels le portable ou l'utilisation de logiciels spécialisés pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Par contre, il est clair que ces mesures sont ponctuelles et n'aident pas les étudiants dans le développement de leurs compétences en compréhension de lecture, une lacune importante chez les étudiants de niveau collégial qui présentent des troubles d'apprentissage.

Certaines recherches mentionnées précédemment, notamment celles de Davies et McNeill (2005) ont soutenu que le meilleur service que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont reçu provient des centres d'apprentissage qui se spécialisent dans l'intervention auprès de cette clientèle émergente. L'état de la situation indique que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage et présentant des difficultés importantes au plan de la compréhension en lecture nécessitent des mesures d'aide particulières de la part d'un personnel qualifié.

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que Cartier et Langevin se sont intéressées aux dispositifs de soutien des élèves en troubles d'apprentissage. Elles concluent sur la nécessité pour les établissements postsecondaires d'offrir plus de dispositifs d'aide visant une intervention secondaire et tertiaire qui tient davantage compte de la spécificité de l'étudiant, du contenu des programmes, des cours, des attentes des enseignants, des activités d'apprentissage et des ressources disponibles. Nous avons vu entre autres, que des ressources au collégial sont de plus en plus disponibles pour soutenir et animer des ateliers auprès des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, notamment par la création de Services d'adaptation scolaire ou de Services d'aide à l'intégration des étudiants.

En effectuant un tour d'horizon des différentes mesures d'aide offertes pour soutenir les élèves en difficultés de compréhension de lecture, nous constatons qu'il en existe quelques unes, qui s'appuient notamment sur l'enseignement réciproque ou l'enseignement explicite. Par contre, bien qu'efficaces, certaines de ces différentes approches ne ciblent pas

spécifiquement les stratégies de compréhension de lecture, intégrant généralement les stratégies d'écriture.

Aux États-Unis, l'approche R.A a fait ses preuves aux niveaux primaire et secondaire. Ouellet (2008;2009) constate entre autres qu'au Québec, les écoles secondaires et des centres d'éducation des adultes remportent un succès notable dans l'implantation de l'approche R.A auprès des élèves en difficulté de compréhension en lecture. Serait-il possible d'implanter certaines stratégies liées à cette approche au collégial avec l'aide d'une ressource spécialisée pour soutenir plus spécifiquement les étudiants ayant des troubles d'apprentissage dans leurs difficultés de compréhension en lecture et d'en analyser les impacts dans leurs programmes d'études?

Objectifs spécifiques

Considérant les études antérieures recensées et les nouvelles connaissances en sciences de l'éducation portant sur l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture chez les apprenants qui éprouvent des difficultés, les deux objectifs spécifiques visés dans la présente recherche sont les suivants :

1. Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'élèves du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH au moyen d'un atelier inspiré de l'approche *Reading Apprenticeship*;
2. Identifier et analyser les stratégies de lecture (cognitives et métacognitives) développées à la suite de cet atelier en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant leur programme d'études et leur trouble d'apprentissage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette partie présente les aspects méthodologiques de notre recherche. Elle justifie en premier lieu le choix de l'approche méthodologique. Elle présente également une description des procédures, le choix des participants, exposant ensuite comment les étudiants ont complété les diverses tâches. Le déroulement de la collecte de données, de l'intervention et le plan d'analyse y sont aussi décrits.

3.1 Le choix de l'approche méthodologique : l'étude de cas multiples

Pour réaliser cette recherche, nous avons choisi l'étude de cas multiples. Selon cette perspective, l'étude de cas effectuée ne réfère pas à une méthode proprement dite, mais plutôt à une approche méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes où plusieurs entités différentes qui pourront être comparées entre elles afin de mieux distinguer les particularités de chaque cas (Roy, 2003). Cette analyse descriptive de cas multiples (Yin, 2003; Stake, 2000) nous permet de décrire et analyser les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les participants avant et après la tenue d'un atelier inspiré de l'approche R.A. Les recherches antérieures traitent d'interventions individuelles ou en groupe qui pourraient favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant des difficultés au plan scolaire, comme nous l'avons présenté dans le chapitre II. Nous avons choisi l'étude de cas multiples puisqu'il s'agit d'un phénomène nouveau, aucune étude québécoise n'ayant encore expérimenté cette approche auprès de cette clientèle. Pour cette recherche, nous nous intéressons à un ensemble d'individus qui étudient au niveau collégial et qui ont à la fois un trouble d'apprentissage et des difficultés importantes au plan de la compréhension en lecture. Ces mêmes étudiants

étudient dans des programmes d'études différents dont les cours nécessitent de maîtriser de bonnes stratégies de compréhension de lecture.

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, quelques auteurs comme Langevin et Cartier (2001) ont insisté sur l'importance de conduire des études sur des services d'accompagnement tertiaire comportant une intervention individualisée. C'est pour cette raison que nous avons opté pour l'étude de cas multiples. Nous avons inclus à cette recherche l'observation directe du phénomène à étudier et des entretiens semi-structurés auprès de sujets directement concernés en tant qu'acteurs, soit les étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage et rencontrant des difficultés importantes en lecture. Nous croyons que cette étude arrive à point puisque, au moment de notre collecte de données, le MELS se penche déjà sur la nécessité d'offrir des dispositifs de soutien adaptés aux clientèles émergentes présentant un trouble d'apprentissage (MELS, 2010).

3.2 Caractéristiques du milieu

Le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu est le seul établissement d'enseignement supérieur de Saint-Jean-sur-Richelieu, ville et région. Ce collège accueille environ 3 000 étudiants dans plus de 16 programmes d'études pré-universitaires et techniques, et près de 3 000 adultes dans le secteur de la formation continue et des programmes de formation sur mesure aux entreprises.

Nous avons sélectionné ce collège puisqu'il offre une ressource pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, soit une orthopédagogue. Celle-ci s'occupe du Service d'adaptation scolaire. Lors de sa création en août 2008, le Service d'adaptation scolaire a accueilli et intégré 45 étudiants ayant des besoins particuliers. De cette catégorie, 28 étudiants présentaient un handicap moteur, neurologique, visuel ou auditif, 15 présentaient un trouble d'apprentissage ou un déficit de l'attention et deux étudiants présentaient un problème grave de santé mentale. Une année plus tard, soit en août 2009, le Service d'adaptation scolaire connaît, comme la plupart des cégeps, un accroissement important ; 65 étudiants sont inscrits

au Service et requièrent des mesures d'aide diverses. Parmi ceux-ci, on dénombre une augmentation majeure des étudiants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué. On peut expliquer cet accroissement, entre autres, par la publicité faite l'année précédente par les différents médias de la région ainsi que par une tournée des écoles secondaires de la région. Dans la Figure 3.1 présentant la répartition des différentes clientèles ayant des besoins particuliers à l'automne 2009, on peut constater que la clientèle d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage occupe une proportion importante. La clientèle ayant un handicap a toujours constitué une majorité dans le passé. Or, on remarque qu'en comparaison avec l'année précédente, bien que le nombre d'étudiants handicapés soit demeuré relativement stable à 45%, soit 28 étudiants, elle ne constitue plus la clientèle majeure du Cégep. En ce qui a trait au reste des étudiants, la Figure 3.1 illustre que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage constituent 55% de la clientèle ayant des besoins particuliers. Ainsi, en une année, le nombre d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué a plus que doublé, passant de 15 à 34.

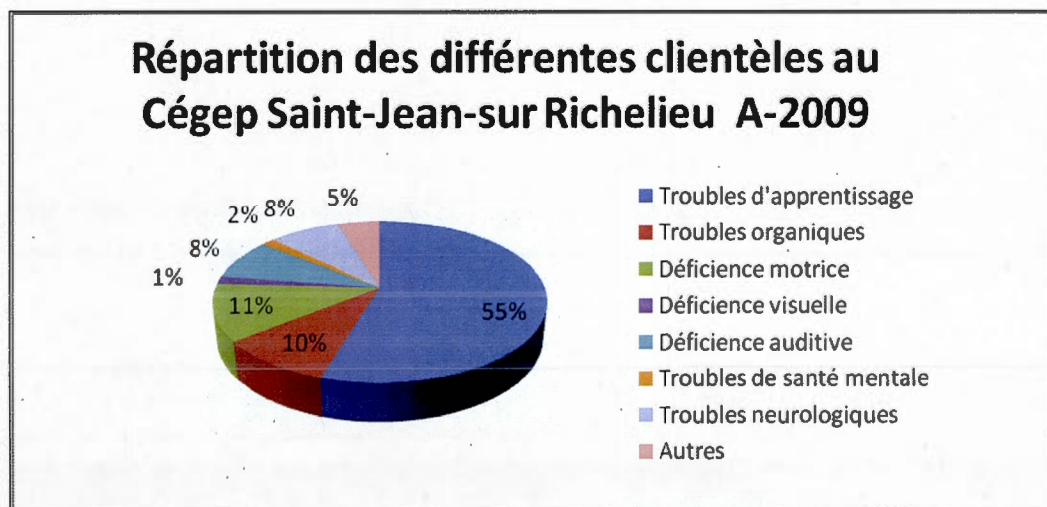


Figure 3. 1 Répartition des différentes clientèles de l'adaptation scolaire au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (A-2009)

En comparant ces données à celles de 2008, on constate l'augmentation importante de la clientèle d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage. C'est une des raisons qui a motivé l'embauche d'une orthopédagogue. Ce recrutement de personnel qualifié en éducation spécialisée est commun à seulement quelques cégeps au Québec et a motivé la conduite d'une recherche quant à un dispositif d'aide pour certains étudiants ayant des troubles d'apprentissage et présentant des difficultés au plan de la compréhension de lecture.

3.3 Les procédures

3.3.1 La sélection de l'échantillon

L'échantillon est composé de cinq étudiants francophones de niveau collégial et provenant tous du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Parmi les cinq étudiants sélectionnés, il y a quatre filles et un garçon. L'âge moyen est de 24.4 ans, variant entre 18 et 39 ans. Sur les 20 formulaires qui ont été envoyés par la poste aux étudiants du Cégep ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués, nous avons obtenu sept accords de participation et formulaires de consentement signés retournés au Service d'adaptation scolaire. Parmi les sept étudiants ayant signé le formulaire de consentement, deux n'ont pu se joindre au groupe soit parce que leur horaire était incompatible avec le reste du groupe ou parce qu'ils avaient déjà un horaire trop chargé. Cinq participants ont pu faire l'objet d'une triangulation des données au moyen de différents instruments: questionnaires, entrevues et observations (Roy, 2003).

Les cinq participants sont inscrits dans des programmes d'études supérieures variés et sont tous à temps complet; deux sont inscrits au programme de Techniques de travail social, un en Techniques d'analyses biomédicales et un en Techniques de Gestion de commerce. Dans le dernier cas, le programme de son choix n'étant pas ouvert à la session d'hiver, ce dernier s'est inscrit en session d'accueil et d'intégration et entrera en Techniques de travail social à la session d'automne 2010. Parmi les cinq étudiants retenus pour l'étude, deux étudiants ont un diagnostic reconnu de TDAH, tandis que les trois autres présentent un diagnostic formel de dyslexie mixte, c'est-à-dire qu'ici, le trouble est à la fois de nature phonologique et lexicale.

3.3.2 Les instruments

Les instruments ont été traduits, adaptés et validés pour la présente étude. Les trois questionnaires présentés permettront de réaliser notre deuxième objectif qui était d'identifier et d'analyser les stratégies de lecture cognitives et métacognitives développées à la suite de l'atelier en les comparant à celles utilisées avant l'atelier en considérant le programme d'études et le trouble d'apprentissage des étudiants. Nous avons sélectionné ces trois questionnaires parce qu'une fois combinés, ils offrent une variété de questions en lien direct avec le choix de stratégies cognitives et métacognitives en lecture.

3.3.3 Les questionnaires

Le premier questionnaire présenté est le *Répertoire des connaissances métacognitives en lecture*¹¹ (Jacob et Paris, 1987) (Voir Appendice C). Il s'agit d'un questionnaire qui a été traduit et vérifié par un expert. Ce questionnaire à choix multiples a été construit afin de recueillir des informations sur l'utilisation des stratégies de lecture chez les étudiants. À la différence du questionnaire précédant, le répertoire des connaissances métacognitives en lecture contient 20 questions plus spécifiques et divisées en quatre catégories : évaluation, planification, régulation et connaissances conditionnelles. Chacune des questions contient trois choix de réponse. À chaque réponse est attribué un score de 0, 1, ou 2 points où 0 est associé à une réponse inappropriée, 1 à une réponse partiellement appropriée et 2, à une réponse appropriée. Pour chaque question, les choix de réponses ont été placés au hasard afin que de minimiser l'effet de positionnement lors de la passation du questionnaire. Le calcul du score et l'interprétation se font de façon quantitative. Le score de chaque catégorie est reporté sur une note de 10 et permet de voir où se situent les faiblesses des participants selon la catégorie. Voici un exemple des questions posées au tableau 3.1.

¹¹ Traduction libre de Ouellet et Rivard, 2011.

Tableau 3. 1

Exemples de questions posées au *Répertoire des connaissances métacognitives en lecture* (Paris et Jacob, 1987)

Volet Évaluation

1. Que trouvez-vous le plus difficile lorsque vous êtes en situation de lecture?

A. Lire à haute voix des mots difficiles.

B. Ne pas comprendre l'histoire.

C. Il n'y a rien que je trouve difficile en situation de lecture

Volet Planification

5. Avant de débiter votre lecture, que faites-vous pour vous aider à mieux lire?

A. Vous ne planifiez rien. Vous débutez votre lecture immédiatement.

B. Vous choisissez un endroit confortable pour lire.

C. Vous pensez à la raison pour laquelle vous devez lire.

Volet Régulation

2. Pourquoi lisez-vous certains passages dans un texte?

A. Parce que c'est un bon exercice.

B. Parce que vous n'avez pas compris certains passages.

C. Parce que vous avez oublié certains mots.

Volet Connaissances conditionnelles

1. Si vous lisiez une histoire pour le plaisir, que feriez-vous?

A. Regarder les images pour comprendre l'histoire

B. Lire l'histoire le plus rapidement possible.

C. Imaginer l'histoire dans votre tête et en faire un film

Le deuxième questionnaire s'intitule *Conscience métacognitive des stratégies de lecture* de Mokhtari et Reichard (2002) (Voir Appendice D). Ce questionnaire validé et traduit par les auteurs est un questionnaire autorapporté portant sur les stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de lecture que disent utiliser des étudiants adolescents ou adultes lorsqu'ils lisent pour des raisons académiques et non académiques. Le questionnaire comprend 30 items et regroupe trois catégories de stratégies : les stratégies de lecture globale, les stratégies de résolution de problèmes en lecture et les stratégies de soutien en lecture. La

première catégorie qui comprend les stratégies de lecture globale contient 13 items et présente un ensemble de stratégies orientées vers l'analyse globale d'un texte. Voici des exemples d'énoncés: «Lorsque le texte devient plus difficile, je deviens plus attentif », « Je vérifie si les prédictions que j'ai faites sur le texte au début son justes», « J'essaie de deviner de quoi le texte parlera quand je débute ma lecture». Ces stratégies ciblent principalement la prédiction, l'intention de lecture et la recherche d'indices dans le texte.

La deuxième catégorie, celle qui comprend les stratégies de résolution de problèmes, contient huit items qui visent l'utilisation de stratégies utiles lorsque le texte devient difficile à lire. Voici des exemples des questions posées : « J'arrête ma lecture de temps en temps pour mieux comprendre ce que je viens de lire», « Lorsqu'il y a des mots que je ne connais pas, j'essaie de deviner ce qu'ils signifient », «J'essaie de me faire une image du texte pour me souvenir de ce que j'ai lu ». L'usage de ces stratégies permet aux lecteurs de parcourir le texte en entier avec succès.

La troisième catégorie, l'utilisation de stratégies de soutien, contient neuf items et cible l'utilisation d'un matériel de soutien tel que le dictionnaire ou l'usage de notes personnelles ou simplement l'utilisation des images et des légendes dans un texte. Voici un exemple des items répertoriés : « J'utilise les images, les légendes et les tableaux dans le texte pour m'aider à comprendre», « Je me pose des questions en espérant trouver les réponses dans le texte », « Je souligne ou encercle l'information dans le texte pour m'aider à la retenir ». Ces stratégies permettent la mise en place de mécanismes qui soutiendront les lecteurs tout au long de la lecture d'un texte. Pour chacun des énoncés, le participant doit encercler le chiffre compris dans une échelle de 1 à 5 (échelle de Likert) qui correspond le mieux à ce qu'il fait en situation de lecture. Chaque énoncé correspond à l'une des trois catégories. La fidélité et la validité de cet instrument ont été démontrées à plusieurs reprises, notamment par ses auteurs, Mokhtari et Reichard (2002) en français comme en anglais. Les données ainsi recueillies sont de nature quantitative.

Enfin, le troisième et dernier questionnaire utilisé est le *Répertoire des stratégies en métacompréhension*¹² (Schmitt, 1990) (Voir Appendice E). Il s'agit d'un questionnaire général validé et traduit par les auteur comprenant 25 questions à choix multiples. Cet instrument a été développé pour évaluer le niveau de connaissances qu'ont les étudiants face aux stratégies de compréhension de lecture. Le MSI mesure les stratégies de compréhension de lecture selon six catégories : prédiction, prévision, but de lecture, auto-questionnement, activation des connaissances antérieures, résumé et application de stratégies. Le MSI est généralement utilisé auprès des étudiants afin d'identifier certains comportements avant, pendant et après une situation de lecture. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans le MSI. Ce questionnaire a pour objectif de valider auprès d'un groupe d'étudiants quelles sont les stratégies de lecture qu'ils utilisent ou de vérifier les stratégies de lecture qui leur sont familières. Il est donc possible d'utiliser les résultats du questionnaire pour vérifier quelles sont les stratégies utilisées avant, pendant et après une situation de compréhension de lecture.

3.3.4 L'entrevue semi-dirigée

Afin de mieux comprendre le vécu de chaque étudiant en tant que lecteur, nous avons choisi d'opter pour l'entrevue individuelle et semi-dirigée. L'entrevue de recherche semi-dirigée se veut une technique de collecte de données s'inscrivant dans une perspective interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc, 2009). Afin d'éviter les biais, les questions posées lors des entrevues étaient les mêmes pour chacun des étudiants, mais étaient «flexibles» en fonction de leurs conditions d'intégration. Le sens des questions était essentiellement le même pour chacune des entrevues afin d'obtenir des réponses qui peuvent ensuite être comparées. Les questions étaient lues aux participants étant donné les limitations au niveau de la lecture de certains étudiants. Le but de ces entrevues individuelles est de connaître chaque étudiant en tant que lecteur et de mieux saisir les pratiques de lecture de celui-ci. Il s'agira donc d'un échange portant sur l'anamnèse de l'étudiant, sur l'historique de l'étudiant en tant que lecteur,

¹² Traduction libre de Ouellet et Rivard (2011) du *Metacognitive Strategy Inventory* (MSI).

de ses débuts au primaire à son entrée au niveau collégial, de même que sur ses habitudes de lecture tant à l'intérieur du cadre scolaire qu'à l'extérieur de celui-ci. Les questions sont toutes des questions ouvertes qui nécessitent un développement de la part des étudiants et permettent ainsi d'établir des liens avec leurs réponses précédentes ou subséquentes. Nous pourrions donc dresser un portrait de chaque étudiant avant le début de l'atelier de compréhension de lecture et faire des liens entre certains comportements antérieurs et présents face à la lecture. Les entrevues semi-dirigées nous ont aidé dans l'analyse des résultats, notamment pour établir des liens entre chacune des dimensions de la R.A qui seront présentées à la section 3.5. Lorsque l'atelier inspiré de l'approche R.A a été complété, les participants ont été rencontrés à nouveau afin de discuter des apprentissages réalisés au cours de l'atelier de lecture, de même que des liens à établir entre ces apprentissages et leurs programmes d'études respectifs. Le temps moyen des entrevues était de quarante-cinq minutes. L'entrevue semi-dirigée a permis d'explorer plus en détail le point de vue des étudiants par rapport à leur histoire en tant que lecteur et par la suite, d'obtenir de la rétroaction sur l'atelier. Une version préliminaire de l'entrevue a été validée auprès de deux élèves, ayant des services éducatifs différents, ne faisant pas partie de l'échantillon (Voir appendices D et E). Les questions d'entrevue sont également disponibles à l'appendice D et à l'appendice E. Dans la section suivante, nous présentons le déroulement de la collecte de données.

3.4 Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en trois étapes. Lors de la première étape, chaque étudiant de notre échantillon a d'abord participé à une entrevue individuelle semi-dirigée.

Lors de la deuxième étape, chaque étudiant a dû répondre, de façon individuelle, à trois questionnaires portant sur l'utilisation de stratégies en situation de compréhension de lecture, soient le *Répertoire des stratégies en métacompréhension*, le *Répertoire des connaissances métacognitives en lecture*, et le questionnaire de *Conscience métacognitive des stratégies de lecture*. La passation de ces questionnaires avait pour but de mieux cerner quelles sont les

stratégies de compréhension de lecture utilisées par les participants en contexte scolaire, c'est-à-dire, dans leur programme d'études et aussi à la maison. Étant donné que nous sommes consciente des difficultés en lecture des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, tous nos questionnaires ont été installés sur une clé USB et les questions et les choix de réponses ont été lus aux participants et ce, avec le logiciel de synthèse vocale *WordQ*.

La troisième étape consiste en une entrevue semi-dirigée individuelle. L'entrevue avait pour but de faire un retour sur l'atelier inspiré de l'approche R.A et sur les stratégies de compréhension de lecture utilisées.

Avant de débiter l'atelier inspiré de l'approche R.A, chacun des participants a été convoqué pour l'entrevue individuelle semi-dirigée. Dans un deuxième temps, les étudiants ont été invités à remplir les trois questionnaires mentionnés plus haut sur l'utilisation de stratégies de lecture en situation de compréhension. Cette étape a été répétée à la fin de notre intervention puisque les étudiants, une fois l'intervention complétée, ont dû remplir à nouveau les trois mêmes questionnaires. Les étudiants ont aussi été rencontrés une deuxième fois pour une entrevue semi-dirigée. Il a alors été question de discuter des apprentissages effectués au cours de l'atelier de lecture, de même que des liens à faire entre ces apprentissages et leurs programmes d'études respectifs.

3.5 Description de l'intervention

L'intervention expérimentée pour les besoins de cette recherche consiste en l'animation d'un atelier inspiré de l'approche R.A pour favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture. Pour mieux comprendre ce qui a inspiré le choix de notre atelier, un court portrait des origines et de l'implantation de l'approche R.A sera présenté.

3.5.1 Les origines et l'implantation de la R.A

L'approche R.A intègre à la fois l'enseignement explicite et les stratégies de l'enseignement réciproque. Il s'agit d'une approche basée sur la collaboration entre les étudiants mais aussi

avec l'enseignant. L'enseignement en classe de la R.A se centre principalement sur le *comment lire* et sur le *pourquoi lire* dans le but, par la suite, de se concentrer sur ce que l'on doit lire (*quoi lire*). L'approche R.A tient compte des forces des étudiants et les aide par la suite à développer un savoir-lire, des stratégies de lecture, une motivation et une confiance afin de devenir des lecteurs compétents et habiles à lire de façon autonome une panoplie de textes. Quatre dimensions importantes contribuent à l'apprentissage de l'approche R.A. Le paragraphe qui suit présente ces quatre dimensions, soient la dimension sociale, personnelle, cognitive et la dimension basée sur la construction des connaissances.

3.5.2 La dimension sociale

La dimension sociale abordée dans la R.A donne l'occasion aux étudiants de partager entre eux des stratégies d'apprentissage en lecture. À même la classe, se trouve un réseau de partage permettant aux étudiants d'échanger sur leurs difficultés, leurs limites et leur compréhension du texte. Ensemble, et sous la supervision de l'enseignant, ils partagent leurs connaissances et vont à la recherche de nouvelles façons de comprendre le texte. Pour mieux développer ce principe de communauté de lecteurs et d'apprenants dans la classe, les étudiants doivent avoir eu l'occasion de présenter à leurs collègues des livres, romans, bandes dessinées, magazines ou journaux qui illustrent leurs goûts et intérêts en matière de lecture. L'enseignante fait alors des photocopies aux autres étudiants qui lisent le texte à voix haute pour partager leurs connaissances sur le sujet (Schoenbach *et al.*, 1999).

Un autre aspect important de la dimension sociale dans la pratique de la R.A est certainement la collaboration. Des règles et des normes sont établies afin de favoriser le climat d'apprentissage dans la classe. À l'intérieur de cet environnement centré sur l'étudiant, l'enseignante agit comme facilitatrice et mentor. À quelques reprises, elle est au centre des apprentissages, modelant les stratégies de lecture aux élèves. Dans la classe, les étudiants apprennent à discuter ensemble de manière respectueuse. Ils peuvent être en désaccord avec leurs pairs, mais ils doivent être en mesure d'exprimer clairement et adéquatement leurs opinions. Ensemble, les étudiants de la classe expriment leur confusion à propos de certains

textes, cherchent de l'aide auprès des autres et développent de meilleures stratégies pour interpréter certains textes. Ainsi, les élèves apprennent des stratégies utilisées par d'autres élèves.

3.5.3 La dimension personnelle

La dimension personnelle de la R.A se centre principalement sur le développement de l'identité des étudiants en tant que lecteurs et aide l'étudiant à prendre conscience de sa place de lecteur dans la classe. Les étudiants explorent leurs champs d'intérêts en lecture et développent l'habitude d'avoir des buts ou des objectifs lorsqu'ils lisent. L'enseignant dans la classe encourage les étudiants à exprimer ce qu'ils aiment ou non dans les lectures proposées. Ils développent peu à peu l'habitude de *faire des liens* avec le texte. Le but de la dimension personnelle est d'amener les étudiants à développer de bonnes stratégies de lecture afin de les amener à diversifier leurs styles en tant que lecteur et à prendre confiance en eux.

3.5.4 La dimension cognitive

La dimension cognitive est la plus importante parmi celles qui ont été mentionnées précédemment (Schoenbach *et al.*, 1999). Elle permet entre autres à l'élève de construire et de définir l'ensemble des *outils* nécessaires pour sa réussite en lecture. La dimension cognitive fait ici référence aux processus mentaux impliqués dans la lecture, incluant des stratégies de résolution de problèmes et de compréhension telles que relire, questionner, faire des prédictions sur le texte, de même qu'en faire un résumé. Avec l'approche R.A, les étudiants constatent non seulement quelles sont les stratégies de lecture efficaces, mais aussi pourquoi et quand ils doivent les utiliser.

3.5.5 La dimension construction des connaissances

Pour comprendre un texte en profondeur, les étudiants vont généralement puiser l'information en activant des connaissances antérieures sur le sujet, cherchant d'abord dans leurs expériences personnelles puis dans les connaissances qu'ils ont sur la structure du texte,

le genre et la discipline scolaire pour laquelle ils doivent lire (Schoenbach, 2000). En utilisant l'approche R.A, les étudiants développent l'habileté à identifier la provenance des textes et à en analyser la structure tout en tenant compte de la raison pour laquelle ils doivent lire ce texte. Ils développent cette dimension en apprenant à faire des prédictions sur le contenu du texte en regardant entre autres, les illustrations et les titres tout en observant la structure du texte. L'enseignante, encore une fois, sert ici de guide, en aidant les étudiants à activer leurs connaissances antérieures, en les invitant à identifier les mots inconnus, leurs racines, leurs préfixes et leurs suffixes. Cette dimension permettra à l'étudiant, au fil de ses lectures, de mieux distinguer, par exemple, la structure d'un poème de celle d'un texte informatif.

3.5.6 **Rendre visible l'invisible : la conversation métacognitive**

Une dimension métacognitive chapeaute les autres dimensions de l'approche *Reading Apprenticeship*. Il s'agit d'une particularité de l'enseignement selon l'approche R.A. Selon Doudin et Martin (1992) :

La métacognition désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte ; plus récemment, ce terme est venu désigner également les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Ces mécanismes font référence aux activités permettant de guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problème.

Les adolescents et les jeunes adultes de niveau collégial ont pris peu à peu l'habitude de réfléchir aux processus cognitifs qu'ils utilisent. Plus ils apprennent sur leurs processus mentaux, plus ils sont en mesure, tout au long de leurs lectures, de réaliser ce qui se passe à l'intérieur de leur cerveau. Ils peuvent alors noter les moments où ils ont le plus de difficulté à demeurer attentifs ainsi que les moments où la compréhension semble faire défaut.

Une façon intéressante de mieux comprendre cette dimension métacognitive est d'apprendre à parler au texte. Le *parler au texte* (Davey, 1983) est un outil important pour stimuler à la fois les dimensions cognitives et métacognitives. Il permet aux étudiants de développer





l'habitude d'interagir avec le texte et de valider ponctuellement ce qui se passe dans leur tête au fur et à mesure qu'avance la lecture. La technique de *parler au texte* permet de ralentir le débit de lecture des élèves lorsqu'ils lisent; ils peuvent alors se concentrer sur la compréhension et éviter la lecture en surface.

3.5.7 L'expérimentation de techniques de l'approche R.A

L'expérimentation de l'approche R.A s'est effectuée sous forme d'ateliers. Chaque rencontre avait une durée de 50 minutes et était divisée en quatre parties, de façon à aborder chaque dimension de l'approche R.A. Le tableau 3.2¹³ présente le calendrier des séances de l'atelier.

¹³ Nancy Ybarra, Department of English, Los Medanos College, CA
<http://www.cfkeep.org/html/snapshot.php?id=68198986880667> (En ligne) Traduit et adapté par Marie-Pier Rivard, 2010.

Tableau 3. 2
Tableau d'expérimentation de technique de l'approche R.A.

Durée de chaque partie de l'atelier	Explications quant au contenu	Dimensions mises en jeu
 Discussion sur des lectures faites durant la semaine	<p>Durant les 10 premières minutes de l'atelier, les étudiants partagent avec le reste du groupe les lectures qu'ils ont effectuées à l'extérieur de l'atelier. Chaque étudiant doit alors remettre un journal de bord où il a consigné les stratégies de compréhension de lecture utilisées de même que les difficultés rencontrées.</p>	<p>Dimension sociale Dimension personnelle</p>
 Lecture individuelle	<p>Une tâche en lecture incluant des questions de compréhension est assignée à toute la classe. Les élèves ont environ 20 minutes pour lire le texte individuellement. Ils doivent utiliser les cinq stratégies de la R.A pour répondre à leurs questionnements tout au long du texte.</p>	<p>Dimension cognitive</p>
 Discussion en sous- groupes	<p>Lorsque les élèves ont terminé leur lecture et ont répondu aux questions de compréhension, ils se réunissent en petits groupes pour partager leurs réponses et échanger sur leur compréhension. Ensemble, ils reviennent sur certaines interrogations dans le texte.</p>	<p>Dimension sociale Dimension cognitive Dimension construction des connaissances</p>
 Discussion en grand groupe	<p>Durant la période de discussion en petits groupes, l'orthopédagogue se déplace pour écouter les discussions. Une fois en grand groupe, elle fait la synthèse des questions et revient sur certains échanges entre petits groupes qui pourraient aider les autres étudiants à mieux comprendre.</p>	<p>Dimension personnelle Dimension sociale Dimension cognitive Dimension construction des connaissances</p>

3.6 Le déroulement de l'intervention

Le déroulement de l'intervention s'est effectué sur un total de huit semaines. La première étape de l'expérimentation s'est déroulée sur une semaine, alors que les étudiants sont rencontrés de façon individuelle à raison de trois séances de 1h30 chacune.

Entre la deuxième et la sixième semaine, un atelier dirigé par l'orthopédagogue du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu s'est déroulé avec le groupe de participants et deux séances de 50 minutes ont eu lieu chaque semaine afin d'implanter des techniques de l'approche *Reading Apprenticeship*. Lors des dix rencontres avec le groupe, entre cinq et dix textes ont été étudiés durant l'atelier, soit un texte par rencontre ou un texte par deux rencontres. De plus, une fois par semaine, les étudiants ont dû aussi sélectionner une lecture à faire dans leur programme d'études respectif et ont dû expérimenter seuls les techniques de l'approche R.A.

Deux séances de deux heures chacune ont eu lieu les 7^e et 8^e semaine qui incluaient d'abord une entrevue pour identifier les stratégies de compréhension de lecture développées suite à l'atelier et dans les programmes d'études respectifs des étudiants, puis nous avons procédé à la passation d'un post-test.

3.7 Le plan d'analyse

Il existe deux approches principales en recherche, soit l'approche qualitative ou quantitative. La recherche qualitative vise à acquérir une meilleure compréhension d'un phénomène, alors que la recherche quantitative cherche à confirmer ou infirmer des hypothèses (Horth, 1986). Dans le cadre de notre étude, il s'agit d'une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'accroître l'envergure explicative de notre recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ces mêmes auteurs ajoutent que ces deux grandes approches ont souvent été opposées durant les années 1980-1990, mais qu'elles ne peuvent pas être considérées comme étant contraires ou incompatibles. Les données quantitatives recueillies au moyen de questionnaire ont été traitées à l'aide d'échelles de Likert permettant de classer, de trier et de comparer les résultats obtenus. Karsenti et Savoie-Zajc (2004)

indiquent que la recherche quantitative présente des avantages, notamment sa grande facilité à organiser les informations représentées par des nombres, puisque les données sont présentées dans des tableaux qui indiquent déjà des différences entre elles ou bien les tendances de l'étude. Les tableaux fournissent donc beaucoup d'informations, ce qui facilite l'analyse des résultats et permet de faire ressortir les diverses relations entre les variables. Dans le cadre de cette étude, nous avons converti certaines données des participants, notamment en ce qui a trait à l'histoire de lecteur, en données numériques de fréquence. Nous avons ainsi comptabilisé les fréquences d'apparition des perceptions recueillies afin de les transformer en pourcentage. Nous avons opté pour l'approche mixte qui combine les approches orientée-cas et orientée-variable. Ainsi, chaque cas est présenté en profondeur en plus de rapporter les diverses variables qui modifient ou influencent les perceptions des étudiants.

3.7.1 L'analyse de contenu

Nous avons utilisé une méthode d'analyse de contenu thématique pour analyser les données obtenues à l'aide des entrevues initiales et finales. Selon Leray (2008), l'analyse de contenu permet de concilier les analyses qualitatives et quantitatives par la réalisation d'un tri des données recueillies. Selon cet auteur, il devient possible de quantifier la présence des éléments de contenu que l'on veut retracer (quantitatif) et de les évaluer (qualitatif). Ainsi, nous avons regroupé les réponses des étudiants, au moyen de catégories, afin de classer et de comparer les éléments du contenu des entrevues des étudiants (Leray, 2008). Nous nous sommes appropriée le verbatim de chaque étudiant afin de bien intégrer les réponses données par les étudiants de notre échantillon. Les extraits d'entrevues ont été condensés et regroupés dans des tableaux. L'analyse de contenu ne peut pas être dissociée de la condensation des données. La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données afin que l'on puisse en tirer des conclusions (Miles et Huberman, 2003). Il s'agit alors de sélectionner et de transformer les données brutes figurant dans les entrevues des élèves afin d'obtenir des résultats centrés sur nos objectifs de recherche

3.8 Considérations éthiques

Nous avons préalablement sélectionné, par l'entremise du Service d'adaptation scolaire du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, tous les étudiants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué. Par la suite, un formulaire de consentement écrit a été envoyé à l'adresse de chacun des étudiants et à leur attention dans le cas des étudiants ayant 18 ans et plus. Un formulaire de consentement éclairé a été envoyé aux parents des étudiants ayant moins de 18 ans. Dans celui-ci, une lettre exposait les objectifs de l'étude, la confidentialité des données collectées et la procédure utilisée. Afin de réaliser cette étude en respectant l'éthique des recherches portant sur des sujets humains, une demande d'approbation éthique a été déposée à l'Université du Québec à Montréal (voir appendice B). Tous les renseignements communiqués par les étudiants de notre échantillon sont demeurés confidentiels puisqu'ils ont été codés au moment de la transcription. De plus, aucune donnée nominale n'a été dévoilée lors de cette étude puisque les entrevues étaient numérotées en plus de l'utilisation de pseudonymes. Les entrevues se sont déroulées dans un local où l'étudiant était seul avec la chercheuse. La chercheuse était la seule personne à avoir accès à ces données. Les résultats sont communiqués à la Direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu qu'au moment où le mémoire sera complété. Les enseignants ont également accès à nos résultats par l'entremise de la Direction des études. La participation des étudiants à cette recherche était volontaire, ce qui signifie que, même si les parents consentaient à ce que leur enfant participe à cette recherche, celui-ci demeurait entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Il n'y avait pas de risque associé à la participation des étudiants à ce projet. Les documents codés seront conservés pendant deux ans dans un classeur sous clé. Après cette période, les documents papier seront déchiquetés.

Pour conclure ce troisième chapitre, voici un rappel des objectifs visés par notre étude et des instruments qui nous permettront d'en constater l'atteinte :

Objectif 1 : Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H au moyen d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship;

Instruments utilisés : techniques de l'approche R.A, textes écrits

Objectif 2 : Identifier et analyser les stratégies de lecture (cognitives et métacognitives) développées à la suite de cet atelier en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant leur programme d'études et leur trouble d'apprentissage.

Instruments utilisés : entrevue semi-dirigée, textes utilisés lors des ateliers.

La prochaine section présente les résultats obtenus suite à la tenue de l'atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus en lien avec les questions et objectifs de notre recherche. Rappelons que notre premier objectif était de favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH au moyen d'un atelier inspiré de l'approche *Reading Apprenticeship* et que le deuxième objectif de cette recherche était d'identifier et analyser les stratégies cognitives et métacognitives développées en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant le programme d'études et le trouble d'apprentissage des participants.

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'entrevue initiale. Celle-ci avait pour but de recueillir des données sur le cheminement scolaire de l'étudiant, son diagnostic et la nature de ses difficultés liées à la lecture. Nous présenterons alors les participants en ordre alphabétique. Puisqu'ils sont toujours présentés suivant cet ordre, il sera plus simple de les comparer par la suite. Dans un deuxième temps, nous présenterons les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants avant la tenue de l'atelier inspiré de l'approche *Reading Apprenticeship* et par la suite, nous présenterons les stratégies cognitives et métacognitives utilisées après la tenue de l'atelier afin de les comparer, tout en considérant le programme d'études ainsi que le trouble d'apprentissage de chacun des participants. Dans un troisième et dernier temps, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'entrevue finale effectuée auprès des étudiants dans le but de répondre principalement à notre deuxième objectif de recherche qui était d'identifier et analyser les stratégies cognitives et métacognitives développées en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier, en considérant le programme d'études et le trouble d'apprentissage des participants.

4.1 Anamnèse et histoire personnelle de lecteur

L'entrevue initiale a eu lieu une semaine avant le début de l'atelier RA. Chaque participant, une fois le formulaire de consentement rempli, a rencontré la chercheuse pour une première entrevue d'une durée approximative de 60 minutes. La première partie consistait en

l'anamnèse de l'étudiant. Dans la deuxième partie de l'entrevue initiale, les participants devaient échanger avec la chercheuse sur leur histoire personnelle de lecteur et leurs compétences en lecture.

4.1.1 Le cas d'Alexia

Alexia est âgée de 18 ans. Les documents d'évaluation d'Alexia indiquent qu'elle a toujours été en difficulté au plan scolaire. Dès la première année, Alexia présentait des difficultés sur le plan de la lecture, de l'écriture, mais aussi au niveau de la concentration et de l'organisation. Durant tout son primaire, Alexia a reçu des services en orthopédagogie. Alors qu'elle est en cinquième année primaire, sa mère a demandé une évaluation médicale pour vérifier la présence du trouble déficitaire de l'attention (TDA). Les résultats ont confirmé la présence d'un TDA sans hyperactivité. Malgré la prise de psychostimulants, Alexia fait difficilement ses études secondaires. À la fin de ses études secondaires, Alexia a choisi de ne plus prendre de médication psychostimulante pour des raisons personnelles.

Alexia est étudiante au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis la session d'automne 2008. Elle est inscrite au programme de techniques de travail social. En raison de difficultés scolaires connues, Alexia a fait le choix de suivre son programme d'études sur une période de cinq ans plutôt que trois. Au Cégep, Alexia éprouve des difficultés très importantes en littérature. Malgré un soutien orthopédagogique au service d'adaptation scolaire, Alexia reprendra pour une troisième fois son premier cours de littérature. Lors des rencontres avec la conseillère en adaptation, il a été fortement suggéré d'aller en consultation privée en raison de fortes possibilités de troubles d'apprentissage.

En deuxième partie d'entrevue, les réponses d'Alexia nous ont permis de constater qu'elle ne garde pas de bons souvenirs de l'apprentissage de la lecture. Au primaire et au secondaire, Alexia nous explique que souvent, c'est à sa mère que revenait la tâche de lire les livres avec elle parce qu'elle ne comprenait rien de ce qu'elle lisait. Elle le fait encore d'ailleurs au Cégep. De plus, Alexia ajoute qu'en classe, elle lisait et faisait comme si elle comprenait. Parfois, elle allait voir l'enseignante pour de l'aide.

En raison de ses difficultés en lecture et de son manque de concentration, Alexia ne lit pas du tout, à moins qu'elle n'y soit obligée. Alexia trouve difficile de répondre à la question qui porte sur des lectures qui la mettent à l'aise puisqu'elle ne lit pas pour le plaisir. Après un moment, elle ajoutera qu'elle aime les bandes dessinées. Par contre, à l'opposé, les romans ou les textes classiques à l'étude (Molière, Victor Hugo, etc.) rendent Alexia mal à l'aise en tant que lectrice parce qu'elle ne connaît pas beaucoup de mots de vocabulaire dans ce type de textes.

En ce qui a trait au développement de la lecture et des compétences liées à celle-ci, Alexia affirme que jusqu'à maintenant, aucun élément n'a pu l'aider dans l'apprentissage de la lecture. Les éléments qui l'ont davantage découragée en lecture sont en lien avec la difficulté constante à se concentrer et l'incapacité à retenir l'information lue.

Maintenant qu'elle est au collégial, Alexia se connaît mieux sur le plan scolaire. Elle affirme avoir choisi la technique de travail social parce que ses forces se trouvent dans la relation d'aide, la résolution de problèmes et dans les situations de communication orale. Par contre, elle se voit davantage confrontée à ses difficultés importantes en lecture. Elle a échoué trois fois le premier cours de littérature et deux fois celui en philosophie parce qu'elle ne lit pas suffisamment. Elle se débrouille grâce à ses amies.

4.1.2 Le cas d'Anne

Anne est âgée de 28 ans et est maman d'une petite fille de trois ans. Au primaire, elle se souvient avoir reçu des services en orthopédagogie. En 2006, alors âgée de 24 ans, Anne décide d'effectuer un retour à l'école pour compléter son diplôme d'études secondaires à l'éducation des adultes. Durant trois ans, elle fréquente l'éducation aux adultes et termine, à son rythme, sa quatrième et sa cinquième secondaire.

Anne est étudiante au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis la session d'automne 2009. Elle est inscrite au programme de techniques d'analyse biomédicale. Tout comme les autres

participants, Anne a fait le choix de suivre son programme d'études sur une période de cinq ans plutôt que trois en raison de ses difficultés d'apprentissage et de ses obligations familiales.

En août 2009, alors qu'elle fait son entrée au Cégep, Anne fait l'expérience d'une session très difficile. Elle échoue deux cours propres au programme et réussit de justesse son premier cours de littérature, et ce, grâce au soutien de son enseignant. Anne arrive mal à expliquer ses difficultés d'apprentissage. Ayant fait toutes ses études primaires en anglais, elle se questionne à savoir si cette particularité l'a amenée à avoir des difficultés d'apprentissage en français. Les enseignants de sa technique l'invitent à rencontrer la conseillère en adaptation scolaire du Cégep. Après quelques rencontres, il est fortement suggéré à Anne de procéder à une évaluation neuropsychologique. Elle fait l'objet d'une évaluation en neuropsychologie afin de vérifier les impressions de la conseillère en adaptation scolaire. L'évaluation en neuropsychologie a pu mettre en évidence un trouble d'apprentissage de type dyslexie sévère et de dysorthographe.

Lors de la deuxième partie de l'entrevue, les réponses d'Anne à nos questions nous ont permis de constater qu'elle ne conserve pas de bons souvenirs de la lecture au primaire. Petite et même encore aujourd'hui, elle nous dit avoir toujours détesté la lecture mais appréciait les moments où quelqu'un lui lisait des livres ou lui relisait les textes qu'elle ne comprenait pas. Tout comme les autres candidats, elle conserve le souvenir de ne pas aimer lire parce que dès son jeune âge, elle était consciente qu'elle ne lisait pas comme les autres et qu'elle n'arrivait pas souvent à comprendre les textes suggérés en classe.

Anne lit uniquement lorsqu'il s'agit de livres scolaires nécessaires à sa réussite. Elle ne lit pas à la maison pour se détendre ou pour le plaisir de lire. Par contre, elle est consciente que la lecture joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire, et c'est pourquoi elle fait la lecture à sa fille tous les soirs avant le coucher. Si on propose à Anne des lectures qui la mettent à l'aise, elle choisira des lectures qui contiennent des éléments fantastiques. Par contre, à l'opposé, les textes de poésie ainsi que les textes informatifs très techniques rendent Anne mal à l'aise en tant que lectrice.

En ce qui a trait au développement de la lecture et des compétences liées à celle-ci, Anne n'est pas en mesure de nous dire quels sont les éléments qui l'ont aidée dans l'apprentissage de la lecture, mais affirme avoir souvent été découragée. Les situations de compréhension de texte sont difficiles pour Anne et sont souvent source de stress et d'angoisse. Dans ses explications, elle ajoute que ce n'est pas la matière qui l'inquiète, mais bien sa capacité à lire et à comprendre les questions.

Anne affirme qu'au plan scolaire, ses forces sont les sciences et les mathématiques. Par contre, elle se voit davantage confrontée à ses difficultés importantes en lecture. Parmi les éléments qu'elle trouve difficile, on retrouve la lecture de nombreux textes scientifiques et la difficulté à décoder un nouveau vocabulaire scientifique qu'elle n'avait jamais vu auparavant comme les termes propres au programme d'analyse biomédicale.

4.1.3 Le cas de Flavie

Flavie est âgée de 18 ans. Dès la première année, Flavie éprouve des difficultés importantes en lecture et en écriture. À l'âge de 8 ans, Flavie a été référée à la psychologue scolaire de la Commission scolaire afin d'évaluer la présence probable d'une dyslexie. Suite à la rencontre, la psychologue scolaire a demandé une évaluation en consultation privée pour confirmer la présence d'un trouble d'apprentissage. L'ensemble des difficultés cognitives observées au cours de cette évaluation neuropsychologique a mis en évidence la présence d'une dyslexie mixte.

Au collégial, Flavie a d'abord fait une demande au programme de techniques de travail social, mais a été refusée en raison de résultats scolaires insuffisants. Elle a fait le choix d'entrer en session d'Accueil et intégration, profil « réussite scolaire ». Elle compte refaire une demande en techniques de travail social pour la session suivante.

Flavie a eu beaucoup de difficultés à l'école primaire et secondaire et se rappelle avoir reçu des services en orthopédagogie au primaire. Elle a terminé ses études secondaires avec

difficulté, à l'éducation aux adultes. L'école secondaire et le centre d'éducation des adultes n'offraient pas de services adaptés pour Flavie.

Lors de la deuxième partie de l'entrevue, les réponses de Flavie à nos questions nous ont permis de constater que Flavie ne garde pas de bons souvenirs de la lecture au primaire. Petite et même encore aujourd'hui, elle nous dit avoir toujours détesté la lecture mais appréciait les moments où quelqu'un lui lisait des livres ou lui relisait les textes qu'elle ne comprenait pas. Tout comme les autres participants à la recherche, elle conserve le souvenir de ne pas aimer lire parce que dès son jeune âge, elle était consciente qu'elle ne lisait pas comme les autres et qu'elle n'arrivait pas souvent à comprendre les textes suggérés en classe.

Flavie ne lit pas beaucoup, mais lorsqu'elle trouve des livres qui lui plaisent ou la mettent à l'aise comme lectrice, elle le fait. C'est d'ailleurs le cas lorsqu'elle a lu les quatre tomes de la série *Twilight*. Elle a aimé ce type de roman parce que c'était écrit en gros caractères et que les livres n'étaient pas compliqués à comprendre. Ce sont les livres de littérature française écrits par des auteurs tels que Molière ou Victor Hugo qui la rendent mal à l'aise comme lectrice.

En ce qui a trait au développement de la lecture et des compétences liées à celle-ci, Flavie connaît très bien les éléments qui l'ont aidée dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, elle sait que la pratique est l'élément essentiel pour améliorer ses compétences en lecture. Elle sait que plus elle lit, plus elle développe de la facilité à assimiler la matière, les connaissances. Elle devient plus motivée par la suite parce qu'elle comprend ce qu'elle a lu. Elle fait ensuite un parallèle intéressant avec la nourriture et le sport, en spécifiant qu'elle sait que pour être en bonne santé, il faut bien manger et faire de l'exercice mais qu'en pratique, elle ne le fait pas beaucoup. C'est la même chose pour la lecture. Par contre, ce qui la décourage à persévérer dans la pratique est principalement la difficulté à comprendre les textes proposés. Dans ses explications, elle ajoute que ce n'est pas la matière qui l'inquiète mais sa capacité à lire et à comprendre les questions de même que la possibilité de manquer de temps pour compléter sa lecture.

Plus loin dans l'entrevue, lorsqu'on lui demande de parler de ses forces et faiblesses sur le plan scolaire, elle peine à se trouver des forces et affirme être en réflexion quant à sa place au collégial. Elle a longtemps songé à faire un diplôme d'études professionnelles (DEP) et y songe encore. Présentement, elle se voit davantage confrontée à ses difficultés importantes en lecture. Parmi les éléments qu'elle trouve difficiles, on y retrouve la charge de lecture imposante et le manque de liens entre les lectures proposées. Les échéances sont aussi un problème majeur pour Flavie. Elle constate une grande différence entre l'éducation des adultes et le collégial.

4.1.4 Le cas de Mathieu

Mathieu est âgé de 18 ans. Il est suivi à la Clinique Externe de pédopsychiatrie de l'Hôpital Charles-Lemoyne depuis qu'il a quatre ans. Il est connu pour présenter un syndrome de Gilles de la Tourette, ainsi qu'un TDAH et un trouble d'apprentissage de type dyslexie-dysorthographe en comorbidité¹⁴. Il prend actuellement une médication indiquée pour le traitement du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (*Concerta*) ainsi qu'une autre médication (*Risperdal*) en lien avec son syndrome de Tourette.

À l'automne 2009, Mathieu s'est inscrit au programme de techniques de gestion de commerce. En raison de ses troubles d'apprentissage, Mathieu a fait le choix de suivre son programme d'études sur une période de cinq ans plutôt que trois.

À l'école primaire, Mathieu a reçu des services en orthopédagogie. Malgré tous les diagnostics émis, Mathieu a fait avec succès ses études secondaires avec une moyenne de 80%, et ce, sans adaptation particulière. Face aux exigences élevées au plan de la lecture et de l'écriture, Mathieu reconnaît par contre qu'il ne pourrait plus poursuivre ses études

¹⁴ En médecine, la comorbidité désigne la présence d'un ou de plusieurs troubles associés à un trouble ou une maladie primaire.

collégiales s'il n'avait pas le support du service d'adaptation scolaire et la possibilité d'être inscrit à des sessions allégées.

Lors de la deuxième partie de l'entrevue, les réponses de Mathieu à nos questions nous ont permis de constater qu'il ne garde pas de bons souvenirs de la lecture au primaire. À cette époque, il se rappelle avoir détesté la lecture parce qu'il avait l'impression de ne pas savoir lire contrairement aux autres élèves de sa classe.

Mathieu lit très peu pour le plaisir, mais lorsqu'il trouve des livres qui lui plaisent ou le mettent à l'aise comme lecteur, il le fait. C'est d'ailleurs le cas lorsqu'on lui propose des romans d'aventure et des romans à suspense. Mathieu ajoute qu'il se sent à l'aise comme lecteur si le roman le tient en haleine. Mathieu est mal à l'aise lorsqu'il se trouve face à des textes informatifs, d'abord parce qu'il trouve cela ennuyeux, mais aussi parce que ce type de texte ne suscite pas de curiosité en lui. Il ajoute aussi n'avoir aucun intérêt pour les livres qui contiennent des histoires d'amour.

En ce qui a trait au développement de la lecture et des compétences liées à celle-ci, Mathieu est conscient que lire davantage joue un rôle déterminant dans l'amélioration de ses compétences en lecture. Lire davantage l'aide à repérer de nouveaux mots ou à en emmagasiner de nouveaux. Par contre, ce n'est pas une pratique courante chez Mathieu de lire régulièrement. L'élément qui le décourage à persévérer dans la pratique est le manque de compréhension des textes. Il trouve la compréhension difficile lorsque les lectures ne l'amènent pas à se faire une image mentale de l'histoire pour comprendre, comme c'est le cas pour les textes informatifs.

Maintenant qu'il est au collégial, Mathieu se connaît mieux au plan scolaire. Lors de l'entrevue, il explique que ses forces sont davantage centrées sur les mathématiques et la comptabilité. Il a aussi de bonnes forces au plan des communications. Parmi les éléments qu'il trouve difficiles, on dénote, tout comme Flavie, la charge de lecture imposante et le manque de liens entre les lectures proposées.

4.1.5 Le cas de Sabrina

Sabrina est âgée de 39 ans. En 2004, alors âgée de 33 ans, Sabrina décide d'effectuer un retour à l'école pour compléter son diplôme d'études secondaires à l'éducation des adultes. Elle demande alors une évaluation en neuropsychologie afin de vérifier si un trouble d'apprentissage de type dyslexie ou un trouble déficitaire de l'attention serait à la base de ses difficultés d'apprentissage, difficultés qui l'ont menée au décrochage scolaire à l'âge de 16 ans. L'évaluation en neuropsychologie a pu mettre en évidence un trouble d'apprentissage de type dyslexie dysphonétique et de dysorthographe lexicale.

À l'automne 2007, elle est inscrite au programme de techniques de travail social. Sabrina a fait le choix de suivre son programme d'études sur une période de cinq ans plutôt que trois en raison de ses difficultés d'apprentissage. Tout au long de son cheminement scolaire, Sabrina rapporte avoir eu des difficultés importantes en français, plus précisément au plan de la lecture et de l'écriture. Durant le primaire, elle a reçu des services d'orthopédagogie. Sabrina a interrompu ses études secondaires à l'âge de 16 ans. Par la suite, elle a travaillé comme aide ménagère. Lors de l'entrevue, Sabrina reconnaît aussi qu'elle ne pourrait plus poursuivre ses études collégiales si elle n'avait pas le support du service d'adaptation scolaire et la possibilité d'être inscrite à des sessions allégées.

Lors de la deuxième partie de l'entrevue, il était question notamment des moments ou des expériences marquantes de Sabrina au plan de la lecture. Sur ce point, la participante décrit des expériences à la fois négatives et positives. Au primaire, elle ne garde pas de bons souvenirs de ses expériences de lecture en classe. Par contre, elle appréciait les moments où elle rencontrait individuellement l'orthopédagogue. Elle avait alors le temps et le calme pour lire seule et se sentait respectée. Un peu plus tard dans l'entrevue, Sabrina ajoute que les moments négatifs en lien avec la lecture ont refait surface lorsqu'elle a décidé de faire un retour aux études à l'âge de 33 ans. Elle réalisait qu'elle avait beaucoup de difficulté à lire, mais aussi à comprendre les textes. À ce moment, la lecture lui donnait le sentiment d'être moins intelligente que les autres et surtout, qu'elle n'était peut-être pas destinée aux études.

En dehors des lectures d'ordre scolaire, Sabrina n'est pas portée à lire. Par contre, elle sait que pour s'améliorer, elle doit consacrer du temps tous les jours à la lecture. Si on propose à Sabrina des lectures qui la mettent à l'aise, elle choisira des magazines de cuisine ou de rénovations, des livres de psychologie ou des bandes dessinées. Par contre, à l'opposé, les textes de poésie ainsi que la littérature française telle que Molière rendent Sabrina mal à l'aise en tant que lectrice.

En ce qui a trait au développement de la lecture et des compétences liées à celle-ci, Sabrina affirme que c'est la pratique, le soutien pédagogique et le fait d'avoir reçu un diagnostic clair de dyslexie-dysorthographe qui lui ont permis de développer et améliorer sa capacité à lire. L'élément qui l'a davantage découragée est le manque de compréhension des textes. Elle trouve qu'il est encore très difficile pour elle de comprendre le sens d'un texte, surtout en littérature et en philosophie. Elle éprouve peu de difficulté à comprendre un texte informatif en lien avec son programme d'études. Elle se dit curieuse d'apprendre avec les livres mais que le manque de compréhension l'empêche de le faire.

Maintenant qu'elle est au collégial, Sabrina est en mesure d'affirmer qu'au plan scolaire, ses forces se trouvent dans la relation d'aide et les communications. Parmi les éléments qu'elle trouve difficiles au collégial, on retrouve la charge de lecture importante et le fait qu'il faut retenir de nombreuses informations qui n'ont pas de liens entre elles. La lecture et l'écriture de textes créent un effet de stress sur Sabrina qui a le sentiment de tout devoir connaître du premier coup et qui ressent une pression face aux autres étudiants.

Cette partie des entrevues individuelle nous a permis de mieux cerner le portrait des participants quant à leur histoire personnelle en lien avec la lecture. Certaines questions ont permis de dégager des similitudes entre les participants. Les tableaux 4.1 et 4.2 nous permettent de synthétiser les informations pertinentes à notre recherche. Au tableau 4.1, nous avons regroupé les éléments essentiels en lien avec l'anamnèse de chacun des participants.

Tableau 4. 1
Synthèse des entrevues initiales (*Anamnèse*)

Nom	Âge	Diagnostic	Programme	Durée Programme	Services reçus
Alexia	18	TDA sans hyperactivité	Techniques de travail social	Prolongée de deux années	Orthopédagogie
Anne	28	Dyslexie Dysorthographe	Techniques d'analyse biomédicale	Prolongée d'une année	Orthopédagogie
Flavie	18	Dyslexie mixte	Accueil et intégration	1 session	Psychologie Orthopédagogie
Mathieu	18	Syndrome de Tourette TDA Dyslexie/Dysorthographe	Techniques de gestion de commerce	Prolongée d'une année	Pédopsychiatrie Psychologie Orthopédagogie
Sabrina	39	Dyslexie dysphonétique Dysorthographe lexicale	Techniques de travail social	Prolongée d'une année	Psychologie Orthopédagogie

Au primaire, tous les participants ont reçu des services ponctuels ou réguliers en orthopédagogie. À l'exception d'une seule, tous ont reçu un diagnostic de dyslexie et de dysorthographe. Les profils d'études des participants sont variés : trois participantes poursuivent des études ou se destinent à travailler dans le domaine des services sociaux ou éducatifs, un participant étudie dans le domaine de l'administration et une autre, dans le domaine de la santé. De plus, la synthèse des informations nous permet de constater que tous les étudiants de cette étude ont prolongé d'au moins une année leur programme d'études en raison de leurs difficultés d'apprentissage. Le tableau 4.2 présente une synthèse générale des entrevues initiales regroupant à la fois le volet anamnèse et l'histoire personnelle de lecteur.

Tableau 4. 2
Synthèse des entrevues initiales (histoire personnelle de lecteur)

Nom	Diagnostic	Expériences de lecture	Lectures qui rendent mal à l'aise	Difficultés (Développement de la capacité à lire)	Difficultés au collégial vs lecture
Alexia	TDA	Négative	Littérature française Romans	Manque de compréhension	Quantité de lecture Compréhension
Anne	Dyslexie Dysorthographe	Négative	Poésie Texte informatif	Manque de compréhension	Quantité de lecture Vocabulaire
Flavie	Dyslexie mixte	Négative	Littérature française	Manque de compréhension	Quantité de lecture Échéanciers
Mathieu	Syndrome de Tourette TDA Dyslexie Dysorthographe	Négative	Texte informatif Roman d'amour	Manque de compréhension	Quantité de lecture Manque de liens
Sabrina	Dyslexie Dysorthographe lexicale	Négative	Littérature française, poésie	Manque de compréhension	Quantité de lecture Manque de liens

Le tableau synthèse 4.2 permet de bien cerner les difficultés rencontrées par ces étudiants en ce qui a trait aux expériences liées à la lecture, tous les participants évoquent principalement des expériences négatives. De plus, lorsqu'ils ont été questionnés sur le type de lecture qui les rendent mal à l'aise, plusieurs participants invoquent, notamment, la littérature française, la poésie et les textes informatifs. Dans tous ces cas, c'est le vocabulaire complexe qui est considéré difficile. Toujours au tableau synthèse 4.2, nous présentons les difficultés des

étudiants en lien avec le développement de la lecture. À l'unanimité, ceux-ci répondent que c'est le manque de compréhension globale du texte qui est difficile. En dernier lieu, si l'on regarde les difficultés au collégial au plan de la lecture, encore une fois, les étudiants sont unanimes sur un point : c'est l'imposante quantité de textes à lire et à comprendre qui pose problème dans la réussite des étudiants.

4.2 Présentation des résultats aux questionnaires

Maintenant que nous connaissons mieux les expériences et les attitudes des étudiants en ce qui a trait à la lecture, la prochaine section présentera les résultats aux trois questionnaires utilisés pour répondre à notre premier objectif de recherche qui était d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives qu'affirment utiliser les participants avant et après l'atelier. Pour tous les participants, nous présenterons les différences entre les résultats du pré-test et du post-test afin de mieux cerner les différences avant et après la tenue de l'atelier.

Répertoire des connaissances métacognitives en lecture

Le premier questionnaire présenté aux participants est le *Répertoire des connaissances métacognitives en lecture*. Cet instrument vise à connaître, en présentant des choix de réponses, les stratégies qui seraient utilisées par le répondant dans diverses situations en compréhension de lecture et ce, en fonction de quatre volets: évaluation, planification, régulation et connaissances conditionnelles. Pour chacune des questions, les participants devaient répondre par la lettre a, b, ou c. Chacune des lettres correspondait à un pointage de 0, 1 ou 2 points, 0 étant la réponse la moins attendue, 1, une réponse jugée acceptable et 2, la réponse la plus attendue. En additionnant tous les points pour chacun des volets, il est possible de voir au pré-test où se situent les difficultés des participants en ce qui a trait aux choix de stratégies de lecture efficaces et au post-test, où se situe une progression dans l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture. Les tableaux 4.3 à 4.6 présentent les résultats obtenus auprès de tous les participants de notre échantillon et permettront de mettre en relation les réponses recueillies. Ces tableaux exposent les réponses des participants quant

à leur capacité à utiliser des stratégies d'évaluation, de planification, de régulation et de connaissances conditionnelles en lecture.

Tableau 4. 3
Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Évaluation de la lecture)

Questions	Alexia (Pré)	Alexia (Post)
1	b (2)	b (2)
2	b (0)	c (2)
3	b (0)	c (2)
4	a (1)	a (1)
5	a (2)	c (1)
Total	5/10	8/10

Questions	Anne (Pré)	Anne (Post)
1	b (2)	b (2)
2	c (2)	a (1)
3	b (0)	c (2)
4	b (2)	b (2)
5	c (0)	a (2)
Total	6/10	9/10

Questions	Flavie (Pré)	Flavie (Post)
1	b (2)	b (2)
2	b (0)	c (2)
3	a (1)	c (2)
4	a (1)	b (2)
5	a (2)	a (2)
Total	6/10	10/10

Questions	Mathieu (Pré)	Mathieu (Post)
1	b (2)	b (2)
2	a (1)	a (1)
3	c (2)	c (2)
4	b (2)	b (2)
5	b (1)	a (2)
Total	8/10	9/10

Questions	Sabrina (Pré)	Sabrina (Post)
1	b (2)	b (2)
2	c (2)	c (2)
3	c (2)	c (2)
4	a (1)	b (2)
5	a (2)	b (1)
Total	9/10	9/10

Légende : (Pré) : Pré-test
(Post) : Post-test

Le tableau 4.3 présente les résultats des participants en ce qui a trait aux stratégies d'évaluation. Les questions portaient notamment sur l'évaluation des difficultés en situation de lecture et sur le choix de stratégies pour pallier celles-ci. Notons que les résultats au pré-test sont variés. Pour trois des participants, les réponses donnent en moyenne un score faible, soit 5,5/10. Chez les deux autres participants, les scores sont quant à eux élevés, donnant en moyenne 8,5/10. Suite à la passation du post-test, nous constatons que chez les participants plus faibles, il y a une augmentation importante de la moyenne des résultats, soit 9/10. Ainsi, les participants ayant obtenu un résultat plus faible au pré-test sont passés d'une moyenne de 5,5/10 à 9/10, soit une augmentation en moyenne de 3,5 points. En ce qui a trait aux autres participants ayant obtenu un résultat élevé au pré-test, les résultats au post-test ont augmenté d'un point chez un des participants, passant de 8/10 à 9/10 et est resté le même chez l'autre participant, à 9/10.

Tableau 4. 4
Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Planification de la lecture)

Questions	Alexia (Pré)	Alexia (Post)
1	a (0)	b (2)
2	a (2)	c (1)
3	a (2)	b (1)
4	a (0)	c (2)
5	c (2)	c (2)
Total	6/10	8/10

Questions	Flavie (Pré)	Flavie (Post)
1	a (0)	b (2)
2	a (2)	a (2)
3	a (2)	a (2)
4	b (1)	b (1)
5	c (2)	c (2)
Total	7/10	9/10

Questions	Sabrina (Pré)	Sabrina (Post)
1	c (1)	b (2)
2	a (2)	c (1)
3	a (2)	a (2)
4	b (1)	b (1)
5	b (0)	c (2)
Total	6/10	8/10

Légende : (Pré) : Pré-test
(Post) : Post-test

Questions	Anne (Pré)	Anne (Post)
1	b (2)	b (2)
2	c (1)	a (2)
3	a (2)	a (2)
4	a (0)	b (1)
5	a (1)	c (2)
Total	6/10	9/10

Questions	Mathieu (Pré)	Mathieu (Post)
1	a (0)	b (2)
2	a (2)	a (2)
3	b (1)	b (1)
4	b (1)	b (1)
5	c (2)	c (2)
Total	6/10	8/10

Le tableau 4.4 présente les résultats des participants en lien avec l'utilisation des stratégies de planification. Les questions portaient sur la planification de sa lecture, notamment sur la façon d'aller à l'essentiel lorsqu'on lit ou pour en produire un résumé. Tous les participants ont présenté au pré-test un faible total de 6/10, à l'exception d'une participante, Flavie, qui a obtenu un total de 7/10. Au post-test, l'ensemble des participants ont sélectionné des stratégies jugées plus efficaces à la suite de l'atelier inspiré de l'approche R.A de façon importante. En effet, les participants ayant obtenu précédemment un résultat de 6/10 ont augmenté celui-ci à 8/10, soit une augmentation de 2 points. En ce qui concerne la cinquième participante, Flavie, celle-ci est passée d'un total de 7/10 à 9/10, soit une augmentation de 2 points, tout comme les autres participants.

Tableau 4. 5
Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Régulation de la lecture)

Questions	Alexia (Pré)	Alexia (Post)
1	c (0)	a (1)
2	c (0)	c (0)
3	b (1)	a (2)
4	b (0)	a (1)
5	c (0)	c (0)
Total	1/10	4/10

Questions	Flavie (Pré)	Flavie (Post)
1	c (0)	c (0)
2	b (2)	b (2)
3	a (2)	a (2)
4	c (2)	c (2)
5	b (2)	b (2)
Total	8/10	8/10

Questions	Sabrina (Pré)	Sabrina (Post)
1	c (0)	b (0)
2	b (2)	b (2)
3	a (2)	a (2)
4	a (1)	a (1)
5	c (0)	c (0)
Total	5/10	5/10

Légende : (Pré) : Pré-test
(Post) : Post-test

Questions	Anne (Pré)	Anne (Post)
1	A (1)	a (1)
2	B (2)	b (2)
3	A (2)	b (1)
4	a (1)	a (1)
5	c (0)	b (2)
Total	6/10	7/10

Questions	Mathieu (Pré)	Mathieu (Post)
1	a (1)	b (2)
2	b (2)	b (2)
3	b (1)	b (1)
4	a (1)	c (2)
5	c (0)	b (2)
Total	5/10	9/10

Le tableau 4.5 aborde les stratégies de régulation. Les questions posées étaient principalement en lien avec la relecture d'un passage, la façon d'aborder un mot inconnu ou les stratégies utilisées lorsqu'on ne comprend pas une phrase du texte. Chez tous les participants, à l'exception d'une, Flavie, les résultats au pré-test sont plutôt faibles. La participante Alexia a obtenu un total de 1/10, le plus faible de tous les participants, suivie de Mathieu et Sabrina qui ont obtenu un résultat de 5/10 et Anne, qui elle, a obtenu 6/10. Notons que Flavie a obtenu le total le plus élevé avec 8/10. Au post-test, seulement 60% de participants ont connu une augmentation de leurs résultats. Alexia, Anne et Mathieu ont obtenu une augmentation respective de 3 points, 1 point et 4 points. Pour leur part, Flavie et Sabrina ont obtenu un total équivalent à celui du pré-test, soit 8/10 et 5/10.

Tableau 4. 6
Répertoire des connaissances métacognitives en lecture (Connaissances conditionnelles)

Questions	Alexia (Pré)	Alexia (Post)
1	a (1)	c (2)
2	c (1)	c (1)
3	a (1)	c (0)
4	b (1)	b (1)
5	c (2)	c (2)
Total	6/10	6/10

Questions	Flavie (Pré)	Flavie (Post)
1	c (2)	c (2)
2	c (1)	c (1)
3	c (0)	b (2)
4	a (0)	a (0)
5	c (2)	c (2)
Total	5/10	7/10

Questions	Sabrina (Pré)	Sabrina (Post)
1	a (1)	a (1)
2	a (1)	c (2)
3	a (1)	a (1)
4	b (0)	a (1)
5	c (2)	c (2)
Total	5/10	7/10

Légende : (Pré) : Pré-test
(Post) : Post-test

Questions	Anne (Pré)	Anne (Post)
1	c (2)	c (2)
2	c (1)	c (1)
3	b (2)	b (2)
4	a (0)	b (1)
5	c (2)	b (1)
Total	7/10	7/10

Questions	Mathieu (Pré)	Mathieu (Post)
1	a (1)	c (2)
2	c (1)	c (1)
3	a (1)	a (1)
4	c (2)	b (1)
5	b (1)	c (2)
Total	6/10	7/10

Le dernier tableau, soit le tableau 4.6, présente les résultats aux questions qui abordaient les stratégies des connaissances conditionnelles et questionnait les participants sur leur façon de choisir leurs stratégies de lecture en fonction du type de textes proposé. À ces questions, les participants ont obtenu au pré-test un résultat moyen-faible. Flavie et Sabrina ont obtenu un résultat de 5/10, Alexia et Mathieu, 6/10 et Anne a obtenu le total le plus élevé, soit 7/10. Quant aux résultats au post-test, les participants ont connu peu d'augmentation de leurs résultats respectifs. Ainsi, 60% des participants ont connu une augmentation de 1 ou 2 points. Flavie et Sabrina sont passées de 5/10 à 7/10 et Mathieu est passé d'un total de 6/10 à 7/10.

Nous avons présenté les résultats au pré-test et au post-test suite à la passation du Répertoire des connaissances métacognitives en lecture. Pour conclure cette partie, nous présentons au tableau 4.7 suivant, une synthèse des résultats obtenus aux quatre volets du questionnaire.

Tableau 4. 7
Différences (en points) obtenues entre le pré-test et le post-test selon les quatre volets du répertoire des connaissances métacognitives en lecture

Volets	Écart (Alexia)	Écart (Anne)	Écart (Flavie)	Écart (Mathieu)	Écart (Sabrina)
Évaluation	+3	+3	+4	+1	0
Planification	+2	+3	+2	+2	+2
Régulation	+3	+1	0	+4	0
Connaissances conditionnelles	0	0	+2	+1	+2
Total	+8	+7	+8	+8	+4

Le tableau 4.7 montre les différences obtenues entre les résultats du pré-test et du post-test au questionnaire intitulé Répertoire des connaissances métacognitives en lecture. Le tableau permet de constater qu'au premier volet, soit le volet évaluation de la lecture, quatre participants ont amélioré de façon importante leurs performances. Une participante, Sabrina, a vu son résultat demeurer le même. Les écarts dans les résultats obtenus au volet

planification de la lecture nous permettent de constater un progrès chez tous les participants. En effet, la synthèse des résultats montre que quatre des participants ont augmenté de deux points leurs performances alors que la cinquième participante a augmenté de trois points ses résultats. Quant au volet régulation de la lecture, les écarts obtenus chez les participants sont très variables. Trois participants ont vu leurs résultats augmenter respectivement de un, trois et quatre points. Par contre, deux participants ont vu leurs résultats demeurer stables. Le dernier volet traite des connaissances conditionnelles en lecture. Encore une fois, les résultats obtenus sont variés. Trois participants ont des résultats supérieurs au post-test et ainsi, montrent une augmentation respective de un ou deux points selon les participants. Les deux autres participants de la recherche ont vu leurs résultats demeurer stables. La dernière ligne du tableau 4.7 présente l'amélioration totale des participants. Ceux qui se sont le plus améliorés sont Alexia, Flavie et Mathieu (+8) suivis d'Anne (+7) et enfin de Sabrina (+4).

Conscience métacognitive des stratégies de lecture

Ce questionnaire (Voir Appendice D), qui avait pour but de connaître quelles sont les stratégies métacognitives les plus utilisées par les participants, est composé de 30 affirmations qui sont classifiées selon trois catégories différentes : soient les stratégies globales (G), les stratégies de soutien (S) et les stratégies de résolution de problèmes (P). Tel que mentionné au troisième chapitre, nous avons utilisé la grille d'analyse proposée par le MARS (Mokhtari et Reichard, 2002) afin de déterminer d'abord quelle était la catégorie de stratégies la moins utilisée par les participants. Pour chacune des questions, le participant devait encrer le chiffre compris dans une échelle de Likert de 1 à 5 qui correspond le mieux à ce qu'il fait en situation de lecture, 1 étant *je n'applique jamais cette stratégie*, 2 *j'applique cette stratégie occasionnellement*, 3 *j'applique cette stratégie environ un fois sur deux fois*, 4 *j'applique régulièrement cette stratégie* et 5, *j'applique toujours cette stratégie*. Nous avons repris cette grille à nouveau pour le post-test afin de vérifier si les participants utilisaient plus fréquemment ou davantage des stratégies appartenant à telle ou telle catégorie. Les réponses des participants se trouvent au tableau 4.8.

Tableau 4.8 Conscience métacognitive des stratégies de lecture (Mokhtari et Reichard, 2002)

Type	Stratégie	Alexia	Alexia	Anne	Anne	Flavie	Flavie	Mathieu	Mathieu	Sabrina	Sabrina
G	1. Je lis en ayant une intention.	2	5	1	2	1	3	4	3	3	5
S	2. Quand je lis, je prends des notes en même temps (ex : je note dans la marge, j'annote au-dessus des mots, etc.).	1	2	5	5	4	4	2	3	5	4
G	3. Je réfléchis à ce que je connais déjà pour m'aider à mieux comprendre ce que je lis.	3	5	3	3	5	5	3	4	3	4
G	4. Avant de lire un texte, je fais des prédictions.	1	5	1	3	1	4	1	3	1	4
S	5. Lorsque le texte est difficile à lire, je lis uniquement pour faire ressortir les informations importantes.	1	2	3	4	2	4	3	4	4	4
S	6. Je fais un résumé de ce que j'ai lu.	1	2	3	4	3	3	3	2	3	3
G	7. Je prends le temps de réfléchir si le texte correspond à l'intention que j'ai fixé au départ.	1	5	2	2	4	4	5	5	3	4
P	8. Je lis lentement et sûrement pour être certain(e) que je comprends ce que je lis.	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4
S	9. Je discute avec d'autres personnes pour vérifier ma compréhension.	5	5	5	5	5	5	3	2	5	5
G	10. Avant de lire, je parcours rapidement le texte pour voir la longueur du texte et comment il est organisé.	3	5	1	3	2	5	2	3	2	5
P	11. Lorsque je perds ma concentration, j'essaie de reprendre le fil de ma lecture.	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5
S	12. Je souligne ou encercle l'information dans le texte pour m'aider à la retenir.	1	1	5	4	5	5	2	3	5	5
P	13. Selon ce que je lis, j'ajuste ma vitesse de lecture.	5	5	5	5	5	5	2	3	5	5
G	14. Je décide moi-même des sections du texte que j'ignore et celles que je lis plus attentivement.	1	1	1	5	5	5	4	1	2	5

Tableau 4.8 Conscience métacognitive des stratégies de lecture (Mokhtari et Reichard, 2002) – SUITE...

Type	Stratégie	Alexia	Alexia	Anne	Anne	Flavie	Flavie	Mathieu	Mathieu	Sabrina	Sabrina
S	15. J'utilise des outils de références (ex. dictionnaire) pour m'aider à mieux comprendre ce que je lis.	1	4	4	5	3	3	3	5	5	4
P	16. Lorsque le texte devient plus difficile, je deviens plus attentif.	5	5	4	4	4	4	5	4	4	2
S	17. J'utilise les images, les légendes et les tableaux dans le texte pour m'aider à mieux comprendre.	1	1	5	5	3	4	1	4	4	5
P	18. J'arrête ma lecture de temps en temps pour mieux comprendre ce que je viens de lire.	5	4	4	4	4	4	2	4	3	4
G	19. J'essaie de trouver des indices dans le texte pour m'aider à mieux comprendre.	1	5	5	5	3	3	2	4	3	5
S	20. Je redis ou réécrits dans mes propres mots les idées du texte pour mieux comprendre.	2	2	3	4	4	3	3	2	4	3
P	21. J'essaie de me faire une image du texte pour me souvenir de ce que j'ai lu.	5	5	3	4	5	5	5	4	5	5
G	22. J'utilise des aides typographiques (écriture italique ou en gras) pour identifier les mots clés du texte.	1	1	1	4	1	1	2	4	5	5
G	23. J'analyse, je critique et j'évalue l'information	1	2	1	2	3	3	3	4	2	3
S	24. Je retourne lire quelques passages pour faire des liens avec certaines idées du texte.	5	3	3	4	5	5	4	4	5	5
G	25. Je vérifie ma compréhension lorsque je ne comprends pas l'information donnée.	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4
G	26. J'essaie de deviner de quoi le texte parlera quand je débute ma lecture.	1	4	1	3	2	5	2	4	2	4
P	27. Lorsque le texte commence à être difficile, je le relis.	5	5	5	5	4	4	3	4	4	5
S	28. Je me pose des questions en espérant trouver les réponses dans le texte.	2	3	3	4	3	3	1	3	4	4
G	29. Je vérifie si les prédictions que j'ai faites sur le texte au début sont justes.	2	5	1	3	2	4	1	4	3	5
P	30. Lorsqu'il y a des mots que je ne connais pas, j'essaie de deviner ce qu'ils signifient.	4	3	5	5	4	4	1	4	4	5

L'analyse des résultats à ce questionnaire révèle que la catégorie de stratégies la moins utilisée au pré-test par les étudiants est celle des stratégies globales. Tous les résultats sous la barre de 2,4 permettent de conclure à une faible utilisation de cette catégorie de stratégies. Les scores se situant entre 2,5 et 3,4 démontrent une utilisation moyenne de ces stratégies tandis qu'un score de 3,5 et plus démontre une utilisation élevée de cette catégorie. La figure 4.1 montre la moyenne des résultats obtenus au pré-test selon la catégorie de stratégies.

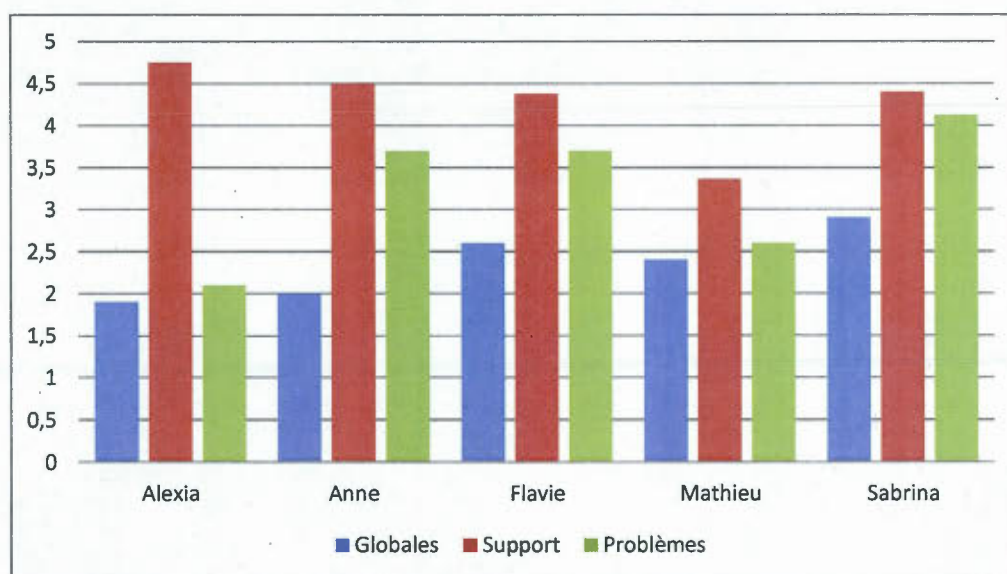


Figure 4. 1 Moyenne des résultats obtenus au pré-test selon la catégorie de stratégie

Par contre, les résultats au pré-test nous permettent de constater que la catégorie de stratégies la plus utilisée par les participants est celle de soutien. En effet, les résultats au pré-test démontrent que tous les participants ont un résultat élevé qui se situe au-delà de 3,5 (3,37 à 4,75). D'autre part, la catégorie de stratégies la moins utilisée est celle qui présente des stratégies métacognitives globales. Bien qu'ils utilisent les stratégies globales moins fréquemment dans plus de la moitié des cas, les résultats demeurent plus faibles que pour les autres catégories de stratégies. Quant aux stratégies de résolution de problèmes, les résultats au pré-test sont variés. Trois des cinq participants ont un résultat démontrant une utilisation fréquente des stratégies métacognitives de résolution de problèmes, tandis qu'un participant utilise moyennement cette catégorie de stratégie alors qu'un autre ne l'utilise pratiquement jamais.

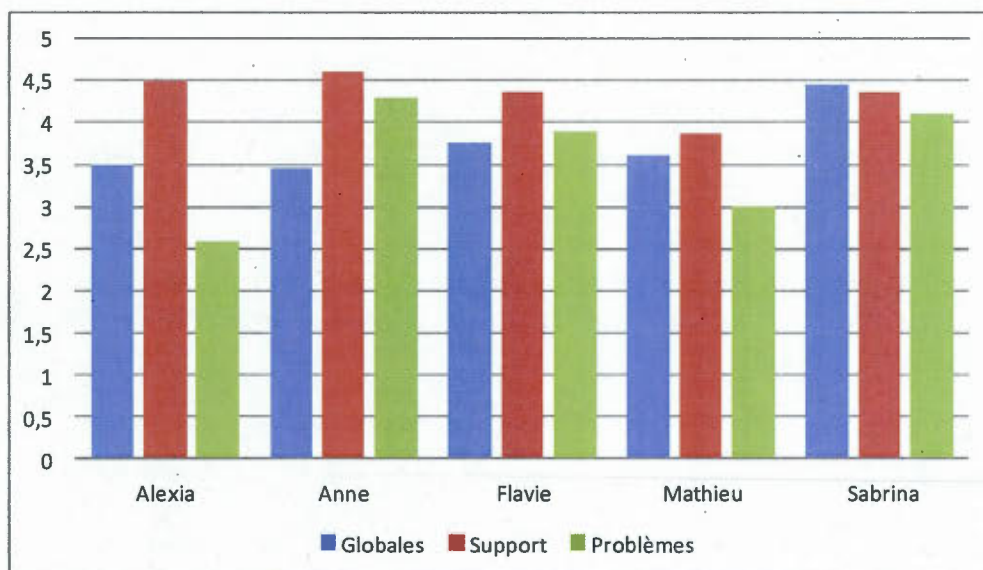


Figure 4. 2 Moyenne des résultats obtenus au post-test selon la catégorie de stratégie

Les résultats au post-test nous permettent de voir à la fois une constance et une amélioration dans l'utilisation de certaines catégories de stratégies. En effet, les résultats au post-test démontrent que tous les participants ont encore un résultat élevé qui se situe au-delà de 3,5 (3,87 à 4,6) en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de soutien. Un des participants a obtenu un score inférieur, un autre n'a pas augmenté ses résultats alors que les trois autres ont obtenu une faible augmentation de leurs résultats. D'autre part, la catégorie de stratégies qui était la moins utilisée lors du pré-test était celle qui présente des stratégies métacognitives globales. À l'unanimité, les cinq participants ont augmenté leurs résultats dans cette catégorie en rapportant avoir utilisé de façon plus élevée des stratégies globales. Le tableau 4.9 présente les différences entre le pré-test et le post-test pour chaque participant.

Tableau 4. 9
Différences entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test au questionnaire

Conscience métacognitive des stratégies de lecture

	Stratégies globales	Stratégies de soutien	Stratégies de résolution de problèmes
Alexia	+ 1,60	-0,25	+0,50
Anne	+ 1,46	+0,10	+0,60
Flavie	+0,86	0,00	+0,80
Mathieu	+1,01	+0,05	+0,40
Sabrina	+1,56	0,00	0,00

Les résultats montrent une hausse importante de l'utilisation des stratégies globales (+0,86 à +1,60). Quant aux stratégies de résolution de problèmes, même si les progrès sont moins importants que pour les stratégies globales, il n'en demeure pas moins que quatre des cinq participants les utilisent davantage après l'atelier. Quatre des cinq participants ont sensiblement augmenté l'utilisation des stratégies métacognitives de résolution de problèmes (+0,18 à 0,60) pour en faire une utilisation de moyenne à élevée. Un participant est demeuré stable, conservant le même résultat qu'au pré-test.

Répertoire des stratégies en métacompréhension

Le dernier questionnaire est le *Répertoire des stratégies de métacompréhension*. Il s'agit d'un questionnaire comportant 25 questions à choix multiples réparties selon les trois temps de la lecture : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Six catégories de stratégies étaient présentées parmi les 25 questions : la prédiction et la vérification, la prévision, l'intention de lecture, le questionnement, les connaissances antérieures et le résumé. Il n'y a pas de pointage attribué à chacune des réponses mais le questionnaire fournit la réponse attendue de la part des participants et ce, pour chacune des questions. L'ensemble des réponses pour chacun des participants se trouve en annexe. La réponse attendue est celle qui correspond à celle jugée la plus efficace par les concepteurs de cet instrument (Schmitt, 1990). Le tableau 4.10 présente quant à lui toutes les réponses

obtenues au pré-test, de même qu'au post-test pour chacun des participants. La réponse attendue a été soulignée et mise en gras pour chacune des questions.

Tableau 4. 10 Répertoire des stratégies en métacompréhension (AVANT la lecture)

Question : **Avant de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de ...**

Pré-test	Post-test
<p>1. a) Regarder combien de pages l'histoire contient b) Vérifier tous les mots difficiles dans le dictionnaire c) <u>Faire des prédictions sur ce dont parlera l'histoire.</u> d) Réfléchir à ce qui s'est passé jusqu'à maintenant dans l'histoire.</p>	<p>1. a) Regarder combien de pages l'histoire contient. b) Vérifier tous les mots difficiles dans le dictionnaire. c) <u>Faire des prédictions sur ce dont parlera l'histoire.</u> d) Réfléchir à ce qui s'est passé jusqu'à maintenant dans l'histoire.</p>
<p>2. a) <u>Regarder les illustrations pour savoir de quoi parlera l'histoire.</u> b) Estimer combien de temps je devrai prendre pour lire l'histoire. c) Commencer à lire à haute voix mots que je ne connais pas. d) Vérifier si l'histoire a du sens pour moi.</p>	<p>2. a) <u>Regarder les illustrations pour savoir de quoi parlera l'histoire.</u> b) Estimer combien de temps je devrai prendre pour lire l'histoire. c) Commencer à lire à haute voix mots que je ne connais pas. d) Vérifier si l'histoire a du sens pour moi.</p>
<p>3. a) Demander à quelqu'un de lire le texte pour moi. b) <u>Lire le titre afin de savoir sur quoi portera le texte.</u> c) Vérifier si la plupart des mots ont beaucoup ou peu de voyelles. d) Vérifier si les illustrations sont en ordre et ont du sens.</p>	<p>3. a) Demander à quelqu'un de lire le texte pour moi. b) <u>Lire le titre afin de savoir sur quoi portera le texte.</u> c) Vérifier si la plupart des mots ont beaucoup ou peu de voyelles. d) Vérifier si les illustrations sont en ordre et ont du sens.</p>
<p>4. a) Vérifier qu'il ne manque pas de pages. b) Faire une liste des mots dont je ne suis pas certain(e) de la signification. c) <u>Utiliser les images et le titre pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire.</u> d) Lire la dernière phrase pour savoir comment l'histoire finira.</p>	<p>4. a) Vérifier qu'il ne manque pas de pages. b) Faire une liste des mots dont je ne suis pas certain(e) de la signification. c) <u>Utiliser les images et le titre pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire.</u> d) Lire la dernière phrase pour savoir comment l'histoire finira.</p>
<p>5. a) <u>Connaître la raison pour laquelle je dois lire l'histoire.</u> b) Utiliser les mots difficiles pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire. c) Relire certaines parties de l'histoire pour mieux comprendre les aspects qui me font moins de sens. d) Demander de l'aide pour les mots que je trouve difficiles.</p>	<p>5. a) <u>Connaître la raison pour laquelle je dois lire l'histoire.</u> b) Utiliser les mots difficiles pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire. c) Relire certaines parties de l'histoire pour mieux comprendre les aspects qui me font moins de sens. d) Demander de l'aide pour les mots que je trouve difficiles.</p>

Tableau 4.10 Répertoire des stratégies en métacompréhension (AVANT la lecture) SUITE...

Question : Avant de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de ...

Pré-test	Post-test
<p>6. a) Faire une récapitulation de toutes les idées importantes du texte. (20%)</p> <p>b) Me poser des questions sur ce que j'aimerais apprendre dans ce texte. (60%)</p> <p>c) Réfléchir sur le sens des mots qui ont plus d'un sens. (20%)</p> <p>d) Survoler le texte pour trouver tous les mots qui ont trois syllabes ou plus</p>	<p>6. a) Faire une récapitulation de toutes les idées importantes du texte. (80%)</p> <p>b) Me poser des questions sur ce que j'aimerais apprendre dans ce texte. (20%)</p> <p>c) Réfléchir sur le sens des mots qui ont plus d'un sens.</p> <p>d) Survoler le texte pour trouver tous les mots qui ont trois syllabes ou plus.</p>
<p>7. a) Vérifier si j'ai déjà lu ce texte. (80%)</p> <p>b) Utiliser les questions que je me pose et deviner pour quelle raison je dois lire cette histoire. (20%)</p> <p>c) M'assurer que je suis capable de prononcer correctement tous les mots avant de commencer à lire.</p> <p>d) Réfléchir à un meilleur titre pour cette histoire.</p>	<p>7. a) Vérifier si j'ai déjà lu ce texte. (100%)</p> <p>b) Utiliser les questions que je me pose et deviner pour quelle raison je dois lire cette histoire.</p> <p>c) M'assurer que je suis capable de prononcer correctement tous les mots avant de commencer à lire.</p> <p>d) Réfléchir à un meilleur titre pour cette histoire.</p>
<p>8. a) Réfléchir à ce que je connais déjà sur ce qui est déjà illustré. (20%)</p> <p>b) Vérifier combien de pages le texte contient. (60%)</p> <p>c) Choisir la meilleure partie du texte à relire. (20%)</p> <p>d) Lire le texte à voix haute à quelqu'un d'autre.</p>	<p>8. a) Réfléchir à ce que je connais déjà sur ce qui est déjà illustré. (100%)</p> <p>b) Vérifier combien de pages le texte contient.</p> <p>c) Choisir la meilleure partie du texte à relire.</p> <p>d) Lire le texte à voix haute à quelqu'un d'autre.</p>
<p>9. a) Me pratiquer à lire le texte à voix haute. (20%)</p> <p>b) Me rappeler tous les éléments importants du texte pour être certain(e) de me souvenir de l'histoire. (20%)</p> <p>c) Réfléchir sur ce à quoi peuvent ressembler les personnages de l'histoire. (20%)</p> <p>d) Vérifier si j'ai assez de temps pour lire le texte (40%)</p>	<p>9. a) Me pratiquer à lire le texte à voix haute.</p> <p>b) Me rappeler tous les éléments importants du texte pour être certain(e) de me souvenir de l'histoire.</p> <p>c) Réfléchir sur ce à quoi peuvent ressembler les personnages de l'histoire. (100%)</p> <p>d) Vérifier si j'ai assez de temps pour lire le texte.</p>
<p>10. a) vérifier si je comprends bien ma lecture jusqu'à maintenant (60%)</p> <p>b) vérifier si les mots dans le texte comporte plus qu'un sens</p> <p>c) réfléchir au lieu où pourrait se situer l'action (40%)</p> <p>d) faire la liste de tous les détails importants dans le texte</p>	<p>10. a) vérifier si je comprends bien ma lecture jusqu'à maintenant (80%)</p> <p>b) vérifier si les mots dans le texte comporte plus qu'un sens</p> <p>c) réfléchir au lieu où pourrait se situer l'action (20%)</p> <p>d) faire la liste de tous les détails importants dans le texte</p>

Tableau 4. 11

Répertoire des stratégies en métacompréhension (PENDANT la lecture)

Question : Pendant ma lecture, c'est une bonne idée de ...

Pré-test	Post-test
<p>11. a) Lire l'histoire très lentement pour m'assurer de ne pas manquer de détails importants. (20%)</p> <p>b) Lire le titre savoir de quoi parlera l'histoire.</p> <p>c) Vérifier s'il manque quelque chose dans les illustrations.</p> <p>d) <u>Vérifier si le texte a du sens en vérifiant si je peux redire ce qui s'est passé dans mes mots.</u> (80%)</p> <p>12. a) <u>De m'arrêter et faire un rappel des principaux éléments.</u> (100%)</p> <p>b) Lire le texte rapidement pour découvrir ce qui s'est passé.</p> <p>c) Lire seulement le début et la fin de l'histoire pour savoir de quoi elle parle.</p> <p>d) Sauter les parties du texte qui sont trop difficiles pour moi.</p>	<p>11. a) Lire l'histoire très lentement pour m'assurer de ne pas manquer de détails importants. (20%)</p> <p>b) Lire le titre savoir de quoi parlera l'histoire.</p> <p>c) Vérifier s'il manque quelque chose dans les illustrations.</p> <p>d) <u>Vérifier si le texte a du sens en vérifiant si je peux redire ce qui s'est passé dans mes mots.</u> (80%)</p> <p>12. a) <u>De m'arrêter et faire un rappel des principaux éléments.</u> (100%)</p> <p>b) Lire le texte rapidement pour découvrir ce qui s'est passé.</p> <p>c) Lire seulement le début et la fin de l'histoire pour savoir de quoi elle parle.</p> <p>d) Sauter les parties du texte qui sont trop difficiles pour moi.</p>
<p>13. a) Vérifier la signification des mots difficiles dans le dictionnaire. (60%)</p> <p>b) De mettre la lecture de côté et en commencer une autre si je ne comprends pas.</p> <p>c) <u>Garder en tête le titre du livre et les illustrations pour m'aider à prédire ce qui pourrait se passer dans les chapitres suivants.</u> (40%)</p> <p>d) Garder en tête le nombre de pages qu'il me reste à lire.</p>	<p>13. a) Vérifier la signification des mots difficiles dans le dictionnaire.</p> <p>b) De mettre la lecture de côté et en commencer une autre si je ne comprends pas.</p> <p>c) <u>Garder en tête le titre du livre et les illustrations pour m'aider à prédire ce qui pourrait se passer dans les chapitres suivants.</u> (100%)</p> <p>d) Garder en tête le nombre de pages qu'il me reste à lire.</p>
<p>14. a) Garder en tête le temps dont j'ai besoin pour lire l'histoire. (80%)</p> <p>b) <u>Vérifier si je peux répondre à certaines questions que j'avais avant de commencer à lire.</u> (20%)</p> <p>c) Lire le titre pour connaître sur quoi portera l'histoire.</p> <p>d) Ajouter les détails aux illustrations.</p>	<p>14. a) Garder en tête le temps dont j'ai besoin pour lire l'histoire.</p> <p>b) <u>Vérifier si je peux répondre à certaines questions que j'avais avant de commencer à lire.</u> (100%)</p> <p>c) Lire le titre pour connaître sur quoi portera l'histoire.</p> <p>d) Ajouter les détails aux illustrations.</p>
<p>15. a) D'avoir quelqu'un pour me lire l'histoire. (20%)</p> <p>b) De vérifier régulièrement combien de pages ont été lues jusqu'à maintenant. (40%)</p> <p>c) D'écrire le nom du personnage principal. (40%)</p> <p>d) <u>De valider si mes prédictions sont bonnes ou erronées.</u></p>	<p>15. a) D'avoir quelqu'un pour me lire l'histoire.</p> <p>b) De vérifier régulièrement combien de pages ont été lues jusqu'à maintenant.</p> <p>c) D'écrire le nom du personnage principal.</p> <p>d) <u>De valider si mes prédictions sont bonnes ou erronées.</u> (100%)</p>

Tableau 4.11 Répertoire des stratégies en métacompréhension (PENDANT la lecture) SUITE...

Question : **Pendant ma lecture, c'est une bonne idée de ...**

Pré-test	Post-test
16. a) Vérifier si les personnages sont réels. (20%) b) <u>Faire plusieurs prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans l'histoire.</u> (20%) c) Ne pas regarder les illustrations pour ne pas me mélanger. (60%) d) Lire l'histoire à voix haute à quelqu'un d'autre.	16. a) Vérifier si les personnages sont réels. (60%) b) <u>Faire plusieurs prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans l'histoire.</u> (40%) c) Ne pas regarder les illustrations pour ne pas me mélanger. (40%) d) Lire l'histoire à voix haute à quelqu'un d'autre.
17. a) <u>D'essayer de répondre aux questions que je me pose.</u> (20%) b) D'essayer de ne pas me mélanger entre ce que je connais déjà sur le sujet et ce que je lis présentement. (60%) c) De lire l'histoire silencieusement. (40%) d) De vérifier si je prononce correctement les nouveaux mots de vocabulaire.	17. a) <u>D'essayer de répondre aux questions que je me pose.</u> (80%) b) D'essayer de ne pas me mélanger entre ce que je connais déjà sur le sujet et ce que je lis présentement. (20%) c) De lire l'histoire silencieusement. (40%) d) De vérifier si je prononce correctement les nouveaux mots de vocabulaire.
18. a) <u>Vérifier si mes prédictions sont bonnes ou erronées.</u> (20%) b) Relire le texte pour être certain(e) que je n'ai pas sauté de mots. (20%) c) Réfléchir à la raison pour laquelle je dois lire cette histoire. (20%) d) Faire une liste de ce que j'ai passé au début, deuxièmement, troisièmement, etc. (40%)	18. a) <u>Vérifier si mes prédictions sont bonnes ou erronées.</u> (80%) b) Relire le texte pour être certain(e) que je n'ai pas sauté de mots. (20%) c) Réfléchir à la raison pour laquelle je dois lire cette histoire. (20%) d) Faire une liste de ce que j'ai passé au début, deuxièmement, troisièmement, etc.
19. a) Voir si je suis capable de reconnaître le vocabulaire qui est nouveau pour moi. (20%) b) D'être attentif pour ne pas sauter des parties du texte. (60%) c) Vérifier combien de mots je connais déjà. (20%) d) <u>Garder en tête ce que je connais déjà sur le sujet et les idées principales du texte pour m'aider à continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans le texte.</u> (20%)	19. a) Voir si je suis capable de reconnaître le vocabulaire qui est nouveau pour moi. (40%) b) D'être attentif pour ne pas sauter des parties du texte. (60%) c) Vérifier combien de mots je connais déjà. (20%) d) <u>Garder en tête ce que je connais déjà sur le sujet et les idées principales du texte pour m'aider à continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans le texte.</u> (60%)
20. a) <u>Relire certains passages ou faire un retour en arrière pour clarifier certaines confusions.</u> (80%) b) Prendre mon temps pour lire afin d'être certain(e) de comprendre ce que je lis. (20%) c) Changer la fin de l'histoire pour qu'elle ait du sens. (20%) d) Vérifier s'il y a assez d'images dans le texte pour m'aider à comprendre le texte.	20. a) <u>Relire certains passages ou faire un retour en arrière pour clarifier certaines confusions.</u> (80%) b) Prendre mon temps pour lire afin d'être certain(e) de comprendre ce que je lis. (20%) c) Changer la fin de l'histoire pour qu'elle ait du sens. (20%) d) Vérifier s'il y a assez d'images dans le texte pour m'aider à comprendre le texte. (20%)

Tableau 4. 12 Répertoire des stratégies en métacompréhension (APRÈS la lecture)

Question : **Après ma lecture, c'est une bonne idée de ...**

Pré-test	Post-test
<p>21. a) Compter toutes les pages que j'ai pu lire sans faire d'erreurs.</p> <p>b) Vérifier s'il y avait assez d'images pour comprendre toute l'histoire et la rendre intéressante.</p> <p>c) <u>Vérifier si ma lecture a permis de répondre au but que je m'étais fixé.</u> (80%)</p> <p>d) Souligner les causes et les effets. (20%)</p> <p>22. a) Souligner l'idée principale. (20%)</p> <p>b) <u>Faire un rappel de tous les éléments importants de l'histoire pour vérifier si je les ai bien compris.</u> (80%)</p> <p>c) Relire l'histoire pour être certain(e) que j'ai lu tous les mots correctement.</p> <p>d) Me pratiquer à relire l'histoire à voix haute</p>	<p>21. a) Compter toutes les pages que j'ai pu lire sans faire d'erreurs.</p> <p>b) Vérifier s'il y avait assez d'images pour comprendre toute l'histoire et la rendre intéressante.</p> <p>c) <u>Vérifier si ma lecture a permis de répondre au but que je m'étais fixé.</u> (100%)</p> <p>d) Souligner les causes et les effets.</p> <p>22. a) Souligner l'idée principale.</p> <p>b) <u>Faire un rappel de tous les éléments importants de l'histoire pour vérifier si je les ai bien compris.</u> (100%)</p> <p>c) Relire l'histoire pour être certain(e) que j'ai lu tous les mots correctement.</p> <p>d) Me pratiquer à relire l'histoire à voix haute</p>
<p>23. a) Lire le titre et faire un survol de l'histoire pour savoir ce sur quoi elle portera. (40%)</p> <p>b) Vérifier si je n'ai pas sauté des mots dans le texte. (60%)</p> <p>c) <u>Réfléchir sur ce qui fait en sorte que j'ai fait de bonnes ou de mauvaises prédictions.</u></p> <p>d) Faire des hypothèses sur ce qui se passera dans le texte.</p>	<p>23. a) Lire le titre et faire un survol de l'histoire pour savoir ce sur quoi elle portera. (20%)</p> <p>b) Vérifier si je n'ai pas sauté des mots dans le texte.</p> <p>c) <u>Réfléchir sur ce qui fait en sorte que j'ai fait de bonnes ou de mauvaises prédictions.</u> (80%)</p> <p>d) Faire des hypothèses sur ce qui se passera dans le texte.</p>
<p>24. a) Regarder tous les longs difficiles dans le dictionnaire.</p> <p>b) Lire les meilleures parties du texte à voix haute.</p> <p>c) Demander à quelqu'un de me lire l'histoire à voix haute. (20%)</p> <p>d) <u>Faire des liens entre ce que je connaissais déjà avant de lire et ce que j'ai lu.</u> (80%)</p>	<p>24. a) Regarder tous les longs difficiles dans le dictionnaire. (20%)</p> <p>b) Lire les meilleures parties du texte à voix haute. (20%)</p> <p>c) Demander à quelqu'un de me lire l'histoire à voix haute. (20%)</p> <p>d) <u>Faire des liens entre ce que je connaissais déjà avant de lire et ce que j'ai lu.</u> (60%)</p>
<p>25. a) <u>Réfléchir à comment j'aurais agi si j'avais été le personnage principal de l'histoire.</u> (20%)</p> <p>b) Me pratiquer à lire lentement le texte pour mieux lire.</p> <p>c) Regarder les images et lire le titre du texte pour voir ce qui se passera dans l'histoire.</p> <p>d) Faire une liste des choses que j'ai le mieux compris dans l'histoire. (80%)</p>	<p>25. a) <u>Réfléchir à comment j'aurais agi si j'avais été le personnage principal de l'histoire.</u></p> <p>b) Me pratiquer à lire lentement le texte pour mieux lire.</p> <p>c) Regarder les images et lire le titre du texte pour voir ce qui se passera dans l'histoire.</p> <p>d) <u>Faire une liste des choses que j'ai le mieux compris dans l'histoire.</u> (100%)</p>

Dans le tableau précédent, nous avons regroupé les questions selon les six types de stratégies mentionnées plus haut. Cette façon de faire permet de mieux cerner les forces et les faiblesses des participants selon la catégorie de stratégies. La stratégie *prédire et vérifier* regroupe les questions 1, 7, 12, 14, 15, 16, 18, 19, et 21, la stratégie *prédire*, les questions 2, 3, 4, et 13, la stratégie *intention de lecture*, la question 5. La stratégie *activer les connaissances antérieures* comprend les questions 8 et 24, la stratégie *se questionner*, les questions 6, 9, 10, 17, 23, et 25. Enfin, la dernière stratégie *résumer* réunit les questions 11, 20, et 22. Les tableaux 4.13 à 4.18 présentent les résultats de l'échantillon des réponses attendues.

Tableau 4. 13
Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie *prédire et vérifier*

Réponses attendues selon la question	% de réponses au pré-test	% de réponses au post-test	Écart entre le pré-test et le post-test
1. Faire des prédictions sur ce dont parlera l'histoire. (C)	0	100	+ 100%
4. Utiliser les images et le titre pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire (C)	40	100	+ 60%
13. Garder en tête le titre du livre et les illustrations pour m'aider à prédire ...(C)	40	100	+ 60%
15. Valider si mes prédictions sont bonnes ou erronées. (D)	0	100	+ 100%
16. Faire plusieurs prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans l'histoire. (B)	0	60	+ 60%
18. Vérifier si mes prédictions sont bonnes ou erronées (A)	20	80	+ 60%
23. Réfléchir sur ce qui fait en sorte que j'ai fait de bonnes/mauvaises prédictions. (C)	0	80	+ 80%

Le tableau 4.13 montre le pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie *prédire et vérifier*. De manière générale,

les participants ont amélioré de façon importante le choix des stratégies de prédiction et de vérification. À la première question, aucun des participants n'avait sélectionné la réponse attendue au pré-test alors qu'au post-test, tous les participants ont choisi la bonne réponse qui était de «*Faire des prédictions sur ce dont parlera l'histoire*». Il s'agit donc d'une augmentation de 100%. Suivant cela, la question quatre était la même que la précédente, mais la réponse attendue était «*utiliser les images et le titre pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire*». Une partie des étudiantes (deux) ont répondu correctement au pré-test, comparativement au post-test où tous les étudiants (cinq) ont donné la réponse attendue. Nous pouvons alors constater un écart positif important de 60%. La prochaine question, quant à elle, abordait la stratégie de prévision après la lecture d'un texte. Au pré-test, la réponse attendue, soit «*garder en tête le titre du livre et les illustrations pour m'aider à prédire ce qui pourrait se passer dans les chapitres suivants*», a été sélectionnée par deux des participants, comparativement au post-test où à ce moment, tous les participants ont opté pour celle-ci. Nous pouvons donc constater un écart positif important de 60% entre les deux tests. La question 15 montre une augmentation très importante de 100% entre le pré-test et le post-test. En effet, au pré-test, aucun des participants n'a été en mesure de donner la réponse attendue, soit «*qu'il serait une bonne idée de valider si mes prédictions sont bonnes ou erronées*». Par contre, une fois le post-test effectué, l'ensemble des participants ont sélectionné la réponse attendue. La seizième question nécessitait de donner la réponse : «*faire plusieurs prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans l'histoire*» et au pré-test, aucun des participants n'a été en mesure de choisir cette réponse. Au post-test, nous remarquons que trois des participants ont donné la réponse attendue, ce qui constitue une augmentation de 60%. La question 18 portait sur l'idée de «*garder en tête ce que je connais déjà sur le sujet et les idées principales du texte pour m'aider à continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans le texte*». Dans ce cas, seulement un participant a donné la réponse attendue au pré-test et trois ont donné la réponse juste au post-test. Les résultats ont connu une augmentation de 40%. Finalement, la question 23 portait sur l'idée de «*réfléchir sur ce qui fait en sorte que j'ai fait de bonnes ou de mauvaises prédictions*». Dans ce cas, aucun participant n'a été en mesure de donner la réponse attendue au pré-test et quatre ont donné la réponse seulement au post-test. Les résultats se sont donc améliorés de 80%.

Tableau 4. 14

Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie *de prévision*

Réponses attendues selon la question	% au pré-test	% au post-test	Écart entre le pré-test et le post-test
2. Regarder les illustrations pour savoir de quoi parlera l'histoire (A)	40	100	+ 60%
3. Lire le titre afin de savoir sur quoi portera le texte (B)	100	100	0

Deux questions ont été posées en lien avec les stratégies de prévision. Elles sont toutes deux en lien avec les stratégies de prévision avant de débiter la lecture. Une seule des deux questions montre un écart positif entre le pré-test et le post-test. À la question deux notamment, la réponse attendue était de «*regarder les illustrations pour savoir de quoi parlera l'histoire*». Deux participants ont sélectionné cette réponse au pré-test. Une fois le post-test effectué, c'est l'ensemble des participants qui ont choisi la réponse attendue. À la question trois, on demandait aux participants de choisir la réponse qui correspondrait le mieux à l'énoncé «*avant de débiter ma lecture, ce serait une bonne idée de ...*». La réponse attendue à cette question était la suivante : «*lire le titre afin de savoir sur quoi portera le texte*». Au pré-test comme au post-test, tous les participants ont donné la réponse attendue.

Tableau 4. 15
 Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie avoir une *intention de lecture*

Réponse attendue selon la question	% au pré-test	% au post-test	Écart entre le pré-test et le post-test
5. Connaître la raison pour laquelle je dois lire l'histoire (A)	80	80	0
7. Utiliser les questions que je me pose et deviner pour quelle raison je dois lire cette histoire (B)	20	100	+ 80%
21. Vérifier si ma lecture a permis de répondre au but que je m'étais fixé. (C)	80	100	+ 20%

Trois questions portaient sur l'intention de lecture. À la question cinq, nous ne constatons aucun écart entre le pré-test et le post-test. En effet, lorsque nous avons posé au pré-test la question suivante : «*avant de débiter ma lecture, ce serait une bonne idée de...*», quatre participants ont donné la réponse attendue, soit «*connaître la raison pour laquelle je dois lire l'histoire*». Au post-test, les résultats demeurent les mêmes, avec à nouveau quatre participants ayant répondu correctement à la question. À la question sept du pré-test, seulement un participant a sélectionné la réponse attendue alors qu'une fois le post-test complété, ce sont tous les participants qui ont choisi la réponse attendue, soit «*utiliser les questions que je me pose et deviner pour quelle raison je dois lire cette histoire*». Finalement, la question 21 portait sur l'idée de «*vérifier si ma lecture a permis de répondre au but que je m'étais fixé*». Dans ce dernier cas, quatre participants ont répondu correctement et ont choisi la stratégie attendue au pré-test. Lors du post-test, nous constatons une augmentation de 20% puisque tous les participants ont répondu en choisissant le meilleur énoncé.

Tableau 4. 16
 Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie se *questionner*

Réponses attendues selon la question	% au pré-test	% au post-test	Écart entre le pré-test et le post-test
6. Me poser des questions sur ce que j'aimerais apprendre dans ce texte (B)	60	80	+ 20%
14. Vérifier si je peux répondre à certaines questions que j'avais avant de commencer à lire (B)	20	100	+ 80%
17. D'essayer de répondre aux questions que je me pose. (A)	0	80	+ 80%

La quatrième catégorie portait sur la stratégie du questionnement. Trois des questions portaient sur les stratégies utilisées avant de débiter la lecture d'un texte, une question portait sur les stratégies pendant la lecture et les deux dernières, sur l'utilisation de stratégies après la lecture. *Me poser des questions sur ce que j'aimerais apprendre dans ce texte*, qui était la réponse attendue à la question six, a été bien réussie par les participants tant au pré-test qu'au post-test. Ainsi, un écart positif de 20% a été noté entre les deux tests. À la question 14 au pré-test, seulement un participant a répondu que la stratégie la plus efficace selon lui est de *vérifier si je peux répondre à certaines questions que j'avais avant de commencer à lire*, alors qu'une fois le post-test effectué, nous constatons que tous les participants ont donné la réponse attendue. Il s'agit là d'une augmentation totale de 80%. La question 17 montre une augmentation très importante de 80% entre le pré-test et le post-test. En effet, au pré-test, aucun des participants n'a été en mesure de donner la réponse attendue qui est d'essayer de répondre aux questions soulevées. Par contre, une fois le post-test effectué, quatre des cinq participants l'ont sélectionnée.

Tableau 4. 17

Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec la stratégie *activer les connaissances antérieures*

Réponses attendues selon la question	% au pré-test	% au post-test	Écart entre le pré-test et le post-test
8. Réfléchir à ce que je connais déjà sur ce qui est déjà illustré (A)	20	100	+ 80%
9. Réfléchir sur ce à quoi peuvent ressembler les personnages de l'histoire (C)	20	0	- 20%
10. Réfléchir au lieu où pourrait se situer l'action (C)	40	20	- 20%
19. Garder en tête ce que je connais déjà sur le sujet et les idées principales du texte... (D)	20	60	+ 40%
24. Faire des liens entre ce que je connaissais déjà avant de lire et ce que j'ai lu (D)	80	60	-20%
25. Réfléchir à comment j'aurais agi si j'avais été le personnage principal de l'histoire. (A)	20	0	- 20%

Six questions tirées du Répertoire des stratégies en métacompréhension portaient sur la stratégie consistant à activer les connaissances antérieures. À la question huit, on faisait l'affirmation suivante : «*avant de débiter ma lecture, ce serait une bonne idée...*» et la réponse attendue était «*de réfléchir à ce que je connais déjà sur ce qui est déjà illustré*». Au pré-test, un participant a donné la réponse attendue alors qu'au post-test, ce sont tous les participants qui ont donné une réponse juste. Les résultats à cette question ont augmenté de façon importante, soit 80%. La seconde question en lien avec la stratégie du questionnement, soit la question neuf, proposait la réponse suivante : «*réfléchir sur ce à quoi peuvent ressembler les personnages de l'histoire*». Au pré-test, seulement un des participants a répondu correctement. Au post-test, aucun des étudiants n'a été en mesure de donner la réponse attendue. La troisième question, la question 10, portait sur

l'utilisation de stratégies avant de débiter la lecture d'un texte. Ainsi, la réponse attendue était «réfléchir au lieu où pourrait se situer l'action». Au pré-test, seulement deux des participants a répondu correctement. Au post-test, aucun des étudiants n'a été en mesure de donner la réponse attendue. La question 19, montre une amélioration entre le pré-test et le post-test. Au départ, un seul participant a répondu à la question de façon juste, tandis qu'une fois le post-test effectué, ce sont trois participants qui ont donné une réponse juste, ce qui dénote une amélioration de 40%. La prochaine question portant sur l'activation des connaissances antérieures, soit la question 24, montre une diminution des résultats de 20% entre le pré-test et le post-test. Au pré-test, quatre participants ont répondu correctement qu'après la lecture, ce serait une bonne idée de «faire des liens entre ce que je connaissais déjà avant de lire et ce que j'ai lu», alors qu'au post-test, seulement trois participants ont donné cette réponse. Finalement, la question 25 portait sur l'idée de «réfléchir à comment j'aurais agi si j'avais été le personnage principal de l'histoire». Dans ce dernier cas, un participant a répondu correctement et a choisi la stratégie attendue au pré-test. Lors du post-test, nous constatons une diminution de 20% puisqu'aucun des participants n'ont répondu de façon attendue à question.

Tableau 4. 18

Pourcentage des participants ayant choisi la réponse attendue au pré-test et au post-test en lien avec les stratégies *résumer* et *clarifier*

Réponses attendues selon la question	% au pré- test	% au post- test	Écart entre le pré-test et le post-test
11. Vérifier si le texte a du sens en vérifiant si je peux redire ce qui s'est passé dans mes mots. (D)	80	80	0
12. De m'arrêter et faire un rappel des principaux éléments (A)	100	100	0
20. Relire certains passages ou faire un retour en arrière pour clarifier certaines confusions (A)	80	80	0
22. Faire un rappel de tous les éléments importants de l'histoire...(B)	80	100	+ 20%

La dernière catégorie de stratégie porte sur le résumé et la clarification. Quatre questions portaient sur cette catégorie et portaient sur le résumé pendant et après la lecture. La première question, soit la question 11, demandait quelle était la meilleure stratégie en situation de lecture. À cette question, la réponse attendue était de « *vérifier si le texte a du sens en vérifiant si je peux redire ce qui s'est passé dans mes mots* ». Nous ne remarquons pas d'écart entre la réponse donnée au pré-test et celle du post-test. Ainsi, dans les deux cas, quatre des cinq participants ont donné la réponse attendue. La seconde question, soit la question 12, demandait aux participants ce qu'ils faisaient avant de débiter une lecture. À cette question, la réponse attendue était « *c'est une bonne idée de m'arrêter et faire un rappel des principaux éléments* ». Autant au pré-test qu'au post-test, l'ensemble des participants ont donné la réponse attendue. Les questions 20 et 22 déterminaient les stratégies utiles après une situation de lecture. La question 20 proposait la réponse suivante : « *relire certains passages ou faire un retour en arrière pour clarifier certaines confusions* ». Encore une fois, nous ne remarquons pas d'écart entre le résultat du pré-test et du post-test et ce, dans le cas de la réponse attendue. Ainsi, dans les deux cas, quatre des cinq participants ont donné la réponse attendue. À la question 22, les participants devaient répondre qu'après une situation de lecture, ce serait une bonne idée de « *faire un rappel de tous les éléments importants de l'histoire pour vérifier si je les ai bien compris* ». Au pré-test, quatre participants ont donné la réponse attendue, alors qu'au post-test, nous constatons une augmentation de 20% puisque tous les participants ont répondu la stratégie jugée la plus efficace.

Le questionnaire portant sur le *Répertoire des stratégies en métacompréhension* nous a permis de constater les forces et les limites des participants en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies métacognitives en situation de compréhension de lecture.

4.3 La présentation des résultats de l'entrevue finale

Pour cette dernière portion portant sur les résultats, nous présenterons une synthèse des réponses obtenues par les participants lors de l'entrevue finale. L'entrevue finale comprenait au départ dix questions ouvertes permettant d'obtenir une rétroaction sur les apprentissages et les acquis développés au cours de l'atelier et ce, en tenant compte du trouble d'apprentissage de même que du programme d'études de chacun des participants.

Pour les besoins de ce questionnaire, huit items permettaient d'atteindre notre objectif de recherche, soit identifier et analyser les stratégies de lecture (cognitives et métacognitives) développées à la suite de cet atelier. La synthèse des réponses est présentée au tableau 4.19.

Ce tableau présente des extraits de l'entrevue réalisée auprès de chacun des participants. L'objectif de l'entrevue finale était de permettre aux étudiants de donner leurs commentaires, entre autres, sur la tenue d'un atelier inspiré de l'approche R.A. Il permet d'exposer ce que les participants pensent, entre autres, de la tenue d'un atelier de stratégies compensatoires en lecture en petit groupe en plus de connaître leur opinion sur l'intégration de cet atelier dans le cadre de leur programme d'études et ce, en lien avec leur trouble d'apprentissage.

Afin de recueillir leur appréciation des apprentissages effectués durant et après l'atelier, nous leur avons posé diverses questions en lien avec le groupe, leur expérience et le transfert des connaissances une fois l'atelier complété. Le tableau suivant présente les questions adressées aux participants ainsi que leurs réponses. Nous avons regroupé les réponses des participants selon les thèmes suivants : les stratégies de l'approche R.A, les stratégies de cette approche en lien avec les troubles d'apprentissage, en lien avec le programme d'études et enfin, l'expérience tirée de l'atelier. Le tableau 4.19 présente ces résultats.

Tableau 4. 19 Synthèse des réponses obtenues à l'entrevue finale

Questions	Alexia	Anne	Flavie	Mathieu	Sabrina
1- Quelles sont les cinq stratégies de compréhension de lecture qui ont été enseignées durant l'atelier R.A? Pouvez-vous les expliquer dans vos mots ?	<ul style="list-style-type: none"> -Observer les images, l'auteur -Faire des prédictions (de quoi ça va parler) -Se poser des questions -Lire, s'arrêter, (Clarifier) -Résumer -Connecter 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire des prédictions -Connecter -Poser des questions -Faire un résumé 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire des prédictions -Résumer à la fin de chaque paragraphe ou à la fin du livre -Poser des questions au texte -Vérifier si c'est clair (clarifier) 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire des prédictions -Poser des questions -Analyser -Revenir sur les phrases difficiles, comprendre les mots (Clarifier) -Résumer 	<ul style="list-style-type: none"> -Connecter -Faire des prédictions -Se poser des questions -Résumer -Clarifier *Étudiante ajoute qu'il est plus facile de retenir les stratégies en raison des images associées.
2- Quelles stratégies avez-vous plus retenues ?	<ul style="list-style-type: none"> -Faire des prédictions -Connecter -Clarifier 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire des prédictions -Connecter 	<ul style="list-style-type: none"> -Prédire -Connecter -Se poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> -Prédire -Se poser des questions -Connecter 	<ul style="list-style-type: none"> -Prédire -Connecter
3- Quelles stratégies avez-vous moins retenues?	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer, parce que je le fais déjà. Ce n'est pas nouveau pour moi 	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer parce que c'est une tâche qui est longue et que je ne faisais pas avant non plus. 	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer 	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer, parce que j'annote déjà mon texte et je me fis à ce que j'ai annoté dans la marge. Ça me fait un mini-résumé. 	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer. Je le fais dans ma tête mais je ne prends pas le temps de le faire sur papier ou en dessin
4. En lien avec votre trouble d'apprentissage, avez-vous remarqué une différence dans votre façon d'aborder la lecture ?	(TDAH) <ul style="list-style-type: none"> -Toujours occupée. -Perd moins de temps. -Moins dans la lune -<i>Parler au texte</i> me donne quelque chose à faire. 	Plus général. Me fait prendre conscience que je peux donner beaucoup d'outils même si je ne lis pas bien et pas vite. Je peux lire «mieux».	<i>Parler au texte</i> m'aide à faire de lien, me demande de m'arrêter sur les mots difficiles. Ça me décourage moins parce que je suis outillée.	(TDAH) <ul style="list-style-type: none"> -Toujours occupée. -Moins de tics nerveux. -Moins dans la lune -<i>Le parler au texte</i> me donne quelque chose à faire. 	Moins dans la lune. Penser moins à ma dyslexie et plus à la façon pouvant m'aider à comprendre des mots.
5-Qu'avez-vous retiré de l'expérience d'atelier en groupe ?	Permet de voir d'autres TDAH et voir comment ils fonctionnent en lecture.	Constat : je ne suis pas la seule adulte dyslexique. Permet de clarifier avec les autres.	Constat : je ne suis pas la seule adulte dyslexique. Me permet de voir ce que les autres font.	-M'aide à clarifier quand on est plusieurs à se questionner. -Me montre l'importance de comprendre le texte.	Permet de voir les méthodes des autres.

Tableau 4.19

Synthèse des réponses obtenues à l'entrevue finale – SUITE....

Questions	Alexia	Anne	Flavie	Mathieu	Sabrina
6-Avez-vous utilisé certaines stratégies dans le cadre de votre programme ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?	<p>Même si je n'aime pas ça, je constate de c'est pertinent de s'arrêter et de résumer dans sa tête ce qu'on vient de lire. Je l'utilise pour les textes en travail social.</p> <p>J'utilise toutes les autres stratégies en boucle lors que je lis en littérature. La prédiction est celle qui est la plus nouvelle pour moi.</p>	<p>J'utilise la prédiction en littérature et dans les autres cours, j'utilise la stratégie de connecter. Je prends davantage le temps de faire des liens entre les cours, de réfléchir si j'ai déjà vu ce concept ou ce mot ailleurs, etc.</p>	<p>J'utilise la prédiction, le <i>talk to the text</i> et le questionnement. Je clarifie dans ma tête, sans écrire dans la marge. Je trouve que ça m'aide en français mais que c'est difficile en philosophie.</p>	<p>Ce qui m'aide le plus en philosophie, c'est le <i>parler au texte</i> et le questionnement. Ça me permet de rester concentré sur la tâche, d'oublier mes tics.</p> <p>J'utilise régulièrement la stratégie de prédiction mais je trouve que ça ne fonctionne pas en philosophie car on nous présente rarement des romans. Il s'agit plutôt de recueil de textes. C'est difficile de se faire une idée du texte.</p>	<p>Oui. J'utilise constamment la stratégie prédire lorsqu'on me donne un roman. Je lis la pochette, je regarde les images. Par contre, c'est une stratégie difficile à utiliser en philosophie.</p> <p>J'utilise la stratégie de connecter. Je me demande si je connais déjà l'auteur, si je reconnais les mots, le vocabulaire, le contexte.</p> <p>Je trouve que je suis moins dans la lune quand je lis. Je comprends aussi tous les liens qu'on peut faire pendant qu'on lit. Je fais plus de liens avec mes autres cours.</p>

Tableau 4. 19 Synthèse des réponses obtenues à l'entrevue finale – SUITE....

Questions	Alexia	Anne	Flavie	Mathieu	Sabrina
7-Qu'avez-vous trouvé de positif durant cette expérience ?	Mieux comprendre quand je lis. Je prends davantage le temps de m'arrêter. Permet d'aller plus loin dans notre réflexion (quand je ne comprends pas, je me donne plus de moyens).	-Apprendre de nouvelles techniques pour mieux lire.	-Partager mes difficultés avec un groupe qui a les mêmes troubles que moi. -Apprendre de nouvelles stratégies. Je trouve que c'est pertinent quand on arrive au Cégep.	-Apprendre de nouvelles stratégies autres que relire et annoter. -Laisser du temps en petit groupe pour partager mes difficultés.	-Apprendre une nouvelle méthode de travail qui est complète. -On devrait obliger les étudiants faibles en français à suivre l'atelier -La RA est plus longue à faire quand on lit mais plus efficace.
8-Quels sont les points à améliorer ?	Connaître les dates en début de session. Avoir l'atelier à mon horaire en début session. M'impliquer davantage.	-Dynamisme des étudiants. -Présence du groupe. -Atelier plus long pour approfondir.	-Faire l'atelier en début de session. Avoir l'atelier à mon horaire en début session. Être avec des étudiants de mon programme.	-Dynamisme des élèves. -Présence du groupe. -Faire l'atelier en début de session. -Pas un plus gros groupe.	Les ateliers devraient durer au moins 1h30 à cause de la dyslexie.

Nous remarquons que certaines des réponses des participants varient. La première question de l'entrevue portait sur les cinq stratégies de compréhension de lecture qui ont été enseignées durant l'atelier R.A. La plupart des participants sont en mesure de nommer au moins quatre des cinq stratégies enseignées. Bien qu'ils ne soient pas tous en mesure d'énoncer clairement le nom de la stratégie, les participants sont en mesure de les expliquer dans leurs mots. On remarque que les seules stratégies qui n'ont pas été mentionnées sont *faire des liens* et *clarifier*, et ce, chez trois des cinq participants. En lien avec les stratégies ayant été les plus retenues, tous les participants ont nommé les stratégies *faire des prédictions* et *faire des liens*. Deux participants ont aussi répondu la stratégie *se poser des questions*, alors qu'une autre participante a ajouté la stratégie *clarifier*. Nous avons aussi demandé aux participants quelle était la stratégie la moins retenue. En ce sens, nous cherchions à connaître la stratégie qui était susceptible d'être moins utilisée par les participants. Tous les étudiants de l'échantillon ont répondu que la stratégie la moins retenue est *résumer*. Certains ont répondu que c'est parce qu'ils utilisent déjà cette stratégie alors que d'autres ont ajouté que c'est une tâche trop longue à effectuer.

Par la suite, on demandait aux participants de nous expliquer s'ils avaient noté une différence dans la façon d'aborder la lecture et ce, en lien avec leur trouble d'apprentissage. En général, les étudiants ayant un TDA rapportent que l'utilisation de la stratégie *parler au texte* donne le sentiment d'être occupé durant la lecture, favorisant selon eux une meilleure concentration. En ce qui a trait aux autres participants, ceux-ci expliquent que leur façon positive d'aborder la lecture a pour effet de leur redonner du courage. Ils ont le sentiment d'être mieux outillés pour pallier leurs difficultés en lecture. En ce qui a trait à l'appréciation du travail en groupe, l'expérience fut agréable pour tous les participants. Certains ont mentionné que c'est le fait de partager avec d'autres étudiants ayant des problèmes d'apprentissage qui a été bénéfique pour eux. D'autres expliquent que le travail en groupe permet de voir comment les autres participants travaillent et ainsi apprendre des pairs. Les participants ont soulevé des points à améliorer en ce qui a trait à la logistique et à l'organisation des ateliers : certains auraient préféré avoir cet atelier à l'horaire dès le début de la session, d'autres auraient aimé que l'atelier débute à la première semaine de classe pour pouvoir expérimenter l'approche R.A. durant

la session. Il a aussi été question de prolonger l'heure de l'atelier afin d'avoir plus de temps pour lire.

La question six portait sur l'utilisation des stratégies de lecture en lien avec le programme d'études. À cette question, certains des participants ont mentionné développer davantage l'habitude de faire des liens entre les textes lus et les cours propres au programme d'études. D'autres participants ont mentionné que ce transfert d'apprentissages était plutôt utilisé dans les cours généraux, notamment en littérature. La stratégie la plus utilisée est la prédiction, bien que certains participants constatent que celle-ci ne peut être utilisée en situation de lecture lors des cours de philosophie. Enfin, la septième question et la huitième question portaient davantage sur l'appréciation générale des participants lors de l'atelier de lecture. En premier lieu, nous leur avons demandé d'identifier quels étaient selon eux les points positifs de cet atelier. Les participants ont répondu que l'expérience leur a permis d'adopter de nouvelles stratégies de lecture jusque-là inconnues. D'autres ont ajouté que cet atelier a permis d'échanger avec un groupe d'étudiants connaissant les mêmes difficultés. Dans un deuxième temps, nous les avons questionnés sur les points à améliorer si un prochain atelier avait lieu. Enfin, des participants ont soulevé qu'il serait intéressant que les étudiants soient plus actifs et plus dynamiques durant l'atelier.

Pour conclure ce chapitre, nous présentons des extraits de l'entrevue finale. Le tableau 4.20 regroupe les réponses obtenues par les participants lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils ont développé en lien avec les quatre dimensions de la RA.

Tableau 4. 20

Synthèse des réponses obtenues en lien avec les dimensions de l'approche RA

DIMENSIONS	Alexia	Anne	Flavie	Mathieu	Sabrina
Qu'avez-vous développé au niveau personnel?	Ça me permet d'être plus concentrée. Je ne lis pas beaucoup mais ça va me donner des outils pour lire des textes d'école.	Je suis moins stressée avant de commencer ma lecture. Pour me redresser, je commence par la prédiction.	Ça me donne confiance et ça m'aide. Quand je me compare aux autres, je réalise que parfois je comprends mieux que je pensais.	Je me fais plus confiance quand je lis. Je sais que si j'ai de la difficulté, je peux utiliser des stratégies.	Je suis plus confiante avant d'aborder un texte. J'ai aussi l'impression de mieux me connaître au plan de la lecture. J'accepte mes difficultés.
Qu'avez-vous développé au niveau social?	Être avec les autres, c'est le fun. On s'écoute, on échange sur ce qu'on a compris. J'aime ça parler avec du monde de mon programme.	Je me sens moins toute seule. J'aurais aimé être avec des étudiants de mon âge. J'ai aimé travailler avec la conseillère parce qu'elle nous montre sa façon de lire.	L'atelier de groupe me permet d'échanger sur des visions différentes, des façons de faire différentes. J'apprends des autres.	Le fait de travailler en groupe me montre que je ne suis pas le seul dyslexique au Cégep et que plusieurs étudiants rencontrent les mêmes difficultés que moi.	Travailler en groupe est agréable. J'ai aimé travailler avec la conseillère car elle nous montre comment elle lit.
Qu'avez-vous développé au niveau de la construction des connaissances?	Je ne sais pas.	On n'en a pas beaucoup parlé. Je fais des liens avec mes cours de bio et de chimie. Je vois moins la raison de le faire dans les cours de base.	On a moins abordé ce thème. On a parlé de la structure du texte. Je vois moins de liens entre les matières mais c'est difficile en accueil et intégration.	On a moins abordé ce thème parce qu'on n'est pas de le même programme. Je vois moins de liens dans mon programme parce que c'est plus de la comptabilité.	Je trouve ça plus facile de faire des liens entre les cours. On dirait que tout s'enchaîne mieux par le questionnement.
Qu'avez-vous développé au niveau cognitif/métacognitif?	Je me demande plus pourquoi je lis. Je fais des prédictions avant de commencer à lire. Faire la boucle (prédire, questionner, clarifier, connecter, résumer), ça m'aide à mieux gérer mon temps.	Une méthode. Apprendre une façon de faire efficace pour ne pas perdre de temps.	On dirait carrément que je réapprends à lire. Je vois comment la conseillère fonctionne quand elle lit et comment les autres fonctionnent. Je m'applique surtout dans la prédiction.	Le <i>parler au texte</i> et la prédiction, c'est ce qui m'aide le plus. J'aime aussi questionner. Je comprends mieux qu'il y a un avant, pendant et après lire.	Ça m'aide à comprendre le sens d'une phrase. J'ai appris à planifier ma lecture. Je me sens mieux structurée dans ma lecture. Le travail est plus long à faire mais cela m'évite de relire pour rien plusieurs fois.

Au plan personnel, les participants ont mentionné que l'atelier et l'expérimentation d'une nouvelle approche leur ont permis d'augmenter leur sentiment de confiance en situation de lecture. De plus, certains des participants voient leur stress diminué parce qu'ils se sentent mieux outillés pour faire face aux problèmes rencontrés en situation de compréhension de lecture. Deux des participants ont mentionné mieux se connaître au plan des apprentissages. En ce qui a trait au développement de la dimension sociale, les résultats obtenus nous permettent de constater que les participants ont apprécié travailler en groupe. Ils se sentent moins isolés avec leurs problèmes d'apprentissage et ont le sentiment de pouvoir partager sur leurs difficultés avec des étudiants qui connaissent les mêmes qu'eux. Dans un deuxième temps, les participants disent avoir aimé participer à un atelier en compagnie d'un expert (la conseillère) puisque cela leur permettait de comprendre et de voir ce qu'un bon lecteur fait en situation de lecture. La troisième dimension portait sur le développement de la construction des connaissances. À cet effet, quatre des participants ont dit qu'ils étaient en mesure de voir certains liens entre les cours de leurs programmes respectifs. Une participante n'a pas été en mesure de répondre.

Pour terminer, la dernière dimension portait sur leur développement aux niveaux cognitif et métacognitif. À cette question, les participants en général disent avoir bénéficié d'une nouvelle approche en lecture. À ce sujet, une participante a déclaré « *on dirait carrément que je réapprends à lire* » et une autre a ajouté qu'elle se demande davantage la raison pour laquelle elle doit lire. Une des participantes a répondu « *ça m'aide à comprendre le sens d'une phrase* » ou « *j'ai appris à planifier ma lecture* ».

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats en lien avec notre question de recherche. Nous nous demandions de quelles façons une mesure d'aide spécifiquement axée sur la compréhension en lecture peut-elle aider des étudiants au collégial ayant des troubles d'apprentissage? Des liens sont effectués avec les différentes recherches recensées dans le cadre de notre étude. Rappelons que cette recherche poursuivait deux objectifs. Le premier était de favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH au moyen d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship. Parallèlement, cette étude visait à identifier et analyser les stratégies cognitives et métacognitives développées en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant le programme d'études et le trouble d'apprentissage des participants.

Dans un premier temps, nous avons comme objectif premier de favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH au moyen d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship. Pour atteindre cet objectif, nous avons recueilli des données au moyen des entrevues initiales et finales, et de quatre questionnaires.

Au départ, nous voulions connaître de quelle façon les participants bénéficieraient d'un dispositif de soutien tertiaire visant davantage une clientèle présentant des troubles d'apprentissage, service dont ils ont bénéficié par l'entremise d'un atelier inspiré de l'approche R.A. Les propos rapportés par les étudiants lors des entrevues et les résultats aux post-tests abondent dans le sens de l'étude de Cartier et Langevin (2001) à ce sujet, à savoir que l'atelier R.A. a permis de développer des stratégies de compréhension de lecture chez nos participants. Les entrevues individuelles ont permis de connaître davantage les perceptions des étudiants de niveau collégial inscrits au Service

d'adaptation scolaire et qui présentent des troubles d'apprentissage. De plus, l'entrevue semi-structurée nous a permis d'obtenir leur histoire en tant que lecteur ainsi que les difficultés rencontrées en situation de compréhension de lecture et ce, afin de valider si la tenue d'un atelier R.A serait pertinent pour cette clientèle.

5.1 Analyse et interprétation des données de l'entrevue initiale

Les résultats de notre recherche indiquent que peu importe leur provenance ou leur âge, tous les participants ont reçu des services d'aide à l'école primaire, que ce soit en orthopédagogie ou en psychologie. Malgré cela, seulement trois des étudiants ont reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage au primaire. Il est possible que les étudiantes les plus âgées de notre échantillon, Anne et Sandra, n'aient pas eu accès aux services d'évaluation, moins connus à l'époque. Elles ont donc été diagnostiquées un peu avant leur entrée au collégial, bien qu'elles aient toujours su qu'elles présentaient des lacunes importantes au plan de la lecture. Elles ont toutes les deux *décroché* au secondaire en raison de leurs difficultés persistantes en français. D'ailleurs, l'analyse des anamnèses nous a permis de constater qu'un parcours très semblable caractérise Anne et Sandra.

Parmi les participants, quatre étudiants ont un diagnostic de dyslexie et de dysorthographe. Seulement une étudiante, Alexia, n'a pas de diagnostic formel de dyslexie ou de dysorthographe. Par contre, tel que mentionné en entrevue, elle présente aussi des indices de dyslexie et de dysorthographe importants selon la conseillère en adaptation scolaire du Cégep, qui est aussi orthopédagogue. Les profils d'études des participants sont variés : trois participantes poursuivent des études ou se destinent à travailler dans le domaine des services sociaux ou éducatifs, un participant étudie dans le domaine de l'administration et une autre, dans le domaine de la santé. Il est à noter que tous les participants ont choisi un domaine ne faisant pas partie du domaine des lettres. De plus, la synthèse des informations nous permet de constater que, de manière générale, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage prolongent la durée de leur programme d'études en moyenne d'une à deux années afin de faciliter leur réussite scolaire et sans doute en raison des nombreuses lectures au programme.

Dans la deuxième portion de l'entrevue initiale, il a été question de l'histoire personnelle de lecteur. Les résultats montrent que tous les étudiants qui ont participé à notre recherche évoquent principalement des expériences négatives en lien avec l'apprentissage de la lecture. C'est sans doute dû au fait que dès leur jeune âge, plus de la moitié des participants avaient déjà un diagnostic de dyslexie et présentaient des retards importants dans l'acquisition de la lecture. De plus, les expériences négatives des participants sont toutes reliées au sentiment de ne rien comprendre lorsqu'ils lisent, un sentiment qui les isolait, à certains moments, du reste de la classe. Ces quelques extraits présentent bien ce sentiment. Alexia ajoute : *« En classe, je lisais et faisais comme si je comprenais »*. Anne : *« j'étais consciente que je ne lisais pas comme les autres et que je n'arrivais pas souvent à comprendre les textes suggérés en classe »*. Flavie expose la même situation : *« j'étais consciente que je ne lisais pas comme les autres »*. Mathieu ajoute : *« je me rappelle avoir détesté la lecture parce que j'avais l'impression de ne pas savoir lire contrairement aux autres élèves de ma classe »*.

Les résultats de notre recherche nous indiquent aussi que les participants doivent lire des textes au niveau collégial qui les rendent mal à l'aise en tant que lecteur, notamment en littérature française avec la poésie et les textes informatifs, des types de lecture fréquemment présentés durant le parcours collégial. Dans tous ces cas, c'est le vocabulaire complexe qui est difficile. Ces résultats nous permettent de faire un lien avec les écrits de Baumann, Kame'enui et Ash, (2003) qui expliquent qu'un des facteurs importants de la réussite est la connaissance du vocabulaire dans une situation de compréhension en lecture. Tout comme le vécu personnel, le vocabulaire est un facteur prédictif de réussite en compréhension de lecture. Les participants de notre échantillon éprouvent de la difficulté et ont peu de stratégies pour comprendre le vocabulaire complexe proposé en situation de compréhension de lecture.

Toujours en lien avec le tableau synthèse 4.2, sur les difficultés qu'ont connues les étudiants en lien avec le développement de la lecture, c'est une mauvaise compréhension globale du texte qui ressort. Nous pouvons en déduire que ces difficultés sont dues principalement à une incapacité à choisir et appliquer des stratégies de lecture efficaces, tel qu'expliqué par Schiff et Calif (2004). Comme le soulignent Olshavsky (1976) et Olson, *et al.* (1984), en raison de leur trouble d'apprentissage, les participants de notre

recherche peuvent avoir une mauvaise compréhension globale du texte car ils possèdent moins d'habiletés, non seulement dans le choix des stratégies, mais aussi dans l'évaluation de leur efficacité, ce qui fait qu'ils ont du mal à se réajuster quant au choix d'une stratégie efficace par rapport à une autre.

Si l'on considère les difficultés de lecture au collégial, les résultats convergent vers un point : c'est l'imposante quantité de textes à lire et à comprendre qui pose problème dans la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Encore une fois, les résultats de nos entrevues abondent dans le même sens que ceux des auteurs cités dans notre cadre de références. Ainsi, Mimouni et King (2007) ont aussi relevé que la lecture est omniprésente, quel que soit le programme dans lequel un étudiant s'inscrit et qu'à cela s'ajoute une réalité importante : l'étudiant de niveau collégial présentant un trouble de la lecture se voit confronté chaque jour à cette compétence sollicitée dans tous les cours.

Les entrevues initiales nous ont permis de dégager un portrait général des participants à notre recherche et montre que le choix de notre dispositif de soutien était judicieux. Nous constatons que leurs profils peuvent correspondre à certains des profils dégagés par les auteurs cités dans notre recension des écrits. Ainsi, les étudiants de notre recherche sont des étudiants ayant tous reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage. Depuis le début de leur parcours scolaire, ils rencontrent des difficultés graves au plan de la lecture, plus spécifiquement au niveau de la compréhension des textes lus. Encore aujourd'hui, alors qu'ils sont au collégial, ils font face à ces mêmes difficultés en raison de la quantité de lectures imposante et du type de textes qui leur sont présentés. Tous les jours, ils sont confrontés à des difficultés importantes en compréhension de lecture et n'arrivent pas toujours à choisir efficacement les stratégies cognitives ou métacognitives en lien avec le vocabulaire complexe ou la compréhension globale d'un texte. Jusqu'à maintenant, aucun service au cégep n'avait été offert à ces étudiants afin de pallier leurs difficultés au niveau de la compréhension globale d'un texte écrit. Nous pouvons affirmer que le choix d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship était d'autant plus pertinent qu'il permet aux étudiants d'accéder davantage à une variété de textes qui leur permettront de lire plus régulièrement et d'acquérir un répertoire de stratégies de lecture efficaces pour la durée entière de leurs études, peu importe le type de lecture qui sera proposé (Schoenbach, 2000).

5.2 L'analyse des résultats au Répertoire des connaissances métacognitives en lecture

Les écarts obtenus entre les résultats du pré-test et du post-test des quatre volets du questionnaire intitulé *Répertoire des connaissances métacognitives en lecture* nous permettent de constater que de façon générale, les participants ont augmenté leurs scores de façon positive à la suite de l'atelier et ont, par le fait même, développé des stratégies en compréhension de lecture. En effet, bien qu'avant l'atelier les participants connaissaient certaines stratégies, nous pouvions constater qu'ils avaient des lacunes importantes dans tous les volets. Au post-test, trois participants, Alexia, Flavie et Mathieu, ont amélioré leurs stratégies de lecture de huit points. Une quatrième participante, Anne, a augmenté son résultat de sept points, suivie de Sabrina, qui a augmenté son score de quatre points. En regardant plus attentivement les résultats, nous pouvons affirmer que les écarts les plus importants sont ceux obtenus aux volets évaluation des stratégies de lecture et planification des stratégies de lecture. Au pré-test, les participants avaient beaucoup de difficulté à évaluer et planifier correctement leurs stratégies de lecture. L'amélioration des résultats au volet évaluation est importante puisque ces stratégies d'évaluation en compréhension de lecture sont un des facteurs essentiels pour la réussite des étudiants du collégial. Ces résultats sont en lien avec les travaux d'Olshavsky (1976) ainsi que Olson *et al.* (1984) qui expliquent que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage au plan de la lecture présentent moins d'habiletés non seulement dans le choix des stratégies, mais aussi dans l'évaluation de leur efficacité, ce qui fait qu'ils ont du mal à se réajuster quant au choix d'une stratégie par rapport à une autre. L'utilisation de ces stratégies permet à l'apprenant de se fixer des objectifs au cours de sa tâche, de se corriger en cours de route et d'utiliser des outils ou des moyens positifs pour s'aider lorsqu'ils rencontrent des problèmes d'apprentissage. Dowhower (1999) a aussi mentionné qu'un enseignement portant sur le choix et l'utilisation de stratégies de compréhension de lecture peut améliorer les compétences des élèves en difficulté.

D'autre part, les écarts les moins importants sont ceux obtenus aux volets régulation des stratégies de lecture et connaissances conditionnelles des stratégies de lecture. Au sujet des connaissances conditionnelles, l'atelier nous a permis de constater qu'en théorie, les étudiants connaissent très bien les stratégies conditionnelles à la compréhension en lecture. Par contre, durant l'atelier, la chercheuse a pu constater que les étudiants avaient

de la difficulté à réinvestir ces connaissances dans des activités de lecture. La tenue de l'atelier a permis aux étudiants d'améliorer leurs performances à ce niveau mais nous ne pouvons affirmer, à la lumière des résultats obtenus aux questionnaires, que les participants ont des résultats satisfaisants dans ce volet. Par contre en pratique, durant l'atelier, la chercheure a pu constater que les participants maîtrisaient peu les stratégies de connaissances conditionnelles. Ainsi, nous pouvons comprendre que les étudiants ont bien répondu aux questionnaires puisqu'ils connaissent bien, en théorie quelles sont les stratégies conditionnelles à la réussite en compréhension de lecture, ce qui explique leurs résultats satisfaisants au questionnaire, mais qu'ils ont encore de la difficulté à les mettre en pratique.

5.3 L'analyse des résultats au questionnaire de Conscience métacognitive des stratégies de lecture

Les résultats au pré-test et au post-test nous permettent de voir à la fois une constance, mais surtout un développement important de certaines catégories de stratégies. En effet, les résultats au post-test démontrent que tous les participants ont encore un résultat élevé qui se situe au-delà de 3,5 (3,87 à 4,6) en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de soutien. Ainsi, nous pouvons comprendre que malgré leur trouble d'apprentissage et leurs difficultés en compréhension de lecture, les participants utilisent déjà fréquemment les stratégies de soutien pour leur venir en aide. Mokthari et Reichard (2002) soulignent que les stratégies de soutien sont principalement *annoter, surligner, relire le texte à haute voix, reformuler les passages d'un texte pour valider sa compréhension, utiliser des outils de références*. Il s'agit là de stratégies qui sont généralement enseignées aux étudiants dès le primaire ou le secondaire et qui continuent d'être abordées au collégial uniquement par le biais du centre d'aide en méthodologie.

La catégorie de stratégies qui était la moins utilisée par les participants lors du pré-test était celle des stratégies métacognitives globales. L'ensemble des participants ont amélioré leurs résultats dans cette catégorie en démontrant une utilisation élevée des stratégies globales. Les résultats ont augmenté de façon importante (+0,86 à +1,60), ce qui démontre qu'ils ont développé cette catégorie de stratégies à la suite de l'atelier inspiré de l'approche R.A. Les stratégies globales sont principalement des stratégies

métacognitives servant à comprendre l'intention de lecture, à planifier, à gérer et à évaluer l'apprentissage (Mokthari et Reichard, 2002). Le développement de ces stratégies est essentiel. Nos résultats abondent dans le sens de ceux de Sturomsky (1997), c'est-à-dire que le développement des stratégies globales entraîne des retombées extrêmement positives chez les participants puisqu'il permet à l'apprenant de faire des prédictions, de se fixer des objectifs au cours de sa tâche, de se corriger en cours de route et d'utiliser des outils ou des moyens positifs pour s'aider lorsqu'il rencontre des problèmes d'apprentissage.

Toujours en ce sens, lorsque nous regardons plus attentivement le détail des réponses données en lien avec les stratégies globales, nous pouvons constater que, tout comme pour le *répertoire des stratégies en métacompréhension*, ce sont les stratégies de planification, plus précisément les stratégies liées à la prédiction, qui ont été développées de façon plus importante. En effet, des stratégies telles que «*avant de lire un texte, je fais des prédictions*» ou «*Avant de lire, je parcours rapidement le texte pour voir la longueur du texte et comment il est organisé*» ou «*j'essaie de deviner de quoi le texte parlera quand je débute ma lecture*» n'étaient jamais utilisées par les participants avant la tenue de l'atelier alors qu'après, les résultats montrent que les participants appliquent régulièrement ou toujours cette stratégie. Ces retombées sont très positives et concordent avec les écrits de Graham (1997) qui affirme que les stratégies métacognitives, celles qui permettent à l'étudiant de planifier, contrôler, et évaluer ses apprentissages, jouent un rôle central dans l'amélioration de la compréhension en lecture.

5.4 L'analyse des résultats au Répertoire des stratégies en métacompréhension

Le *Répertoire des stratégies en métacompréhension* comportait six types de stratégies. Les résultats au questionnaire montrent que les participants ont augmenté leur utilisation des stratégies métacognitives dans les six types. Cependant, seulement deux types de stratégies se démarquent davantage des autres : *prédire et vérifier*, de même que *questionner*. Avant de regarder plus attentivement celles-ci, voyons celles qui ont été les moins développées. Les stratégies *activer les connaissances antérieures*, *résumer et clarifier* ont connu peu d'amélioration chez les participants, augmentant en moyenne de 6,6% et 5%. Quant aux stratégies *utiliser l'intention de lecture* et *utiliser la prévision*,

elles se sont davantage démarquées que les précédentes. En moyenne, l'écart entre le pré-test et le post-test montre une amélioration respective de 30% et 33%. Enfin, deux stratégies montrent une amélioration importante : il s'agit des catégories *prédire et vérifier*, de même que *questionner*. En effet, nous pouvons remarquer une augmentation considérable de plus de 74% en moyenne pour la première catégorie et une amélioration de plus de 60% pour la deuxième. Au pré-test, les étudiants n'utilisaient pas du tout les stratégies de prédiction et de questionnement. Encore une fois, c'est l'utilisation de stratégies globales qui a augmenté le plus chez les participants, tout comme au questionnaire précédant, soit le MARS1. Ces résultats rejoignent ceux des auteurs qui affirment qu'il est essentiel de mettre l'accent sur l'enseignement de stratégies métacognitives pour améliorer la compréhension en lecture (Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 1999; Pressley, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995). Ainsi, nous pouvons encore une fois conclure que l'atelier inspiré de l'approche R.A a permis aux participants de développer des stratégies globales de compréhension de lecture. En allant plus loin dans notre analyse, nous remarquons que dans l'inventaire des stratégies métacognitives, ce sont les stratégies utilisées avant la lecture (36%) et pendant la lecture (48%) qui se sont davantage améliorées. Nous voyons une amélioration très faible des stratégies utilisées après la lecture (16%). Nous pouvons expliquer ce faible résultat par le fait que lors des ateliers, l'accent a été mis principalement sur les stratégies utilisées avant et pendant la lecture.

5.5 L'analyse des données de l'entrevue finale

Lors de l'entrevue finale, une question était posée aux participants en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives développées lors de l'atelier. À la question «*Qu'avez-vous développé au niveau cognitif et métacognitif?* » les réponses sont variées, mais abondent toutes dans le même sens, soit l'acquisition d'une nouvelle façon de lire et surtout, une meilleure compréhension de ce qu'ils lisent. Une des participantes, Alexia, a répondu «*Je me demande davantage pourquoi je lis. Je fais des prédictions avant de commencer à lire. Faire la boucle (prédire, questionner, clarifier, connecter, résumer, ça m'aide à mieux gérer mon temps)*». Une autre participante, Anne, explique : «*j'ai développé une méthode. Apprendre une façon de faire efficace pour ne pas perdre de temps*». Dans le cas de Flavie : «*On dirait carrément que je réapprends à lire. Je vois*

comment la conseillère fonctionne quand elle lit et comment les autres fonctionnent. Je m'applique surtout dans la prédiction». Mathieu répond dans le même sens qu'Anne : «Le parler au texte et la prédiction, c'est ce qui m'aide le plus. J'aime aussi questionner. Je comprends mieux qu'il y a un avant, pendant et après lire». Enfin, Sabrina explique : «Ça m'aide à comprendre le sens d'une phrase. J'ai appris à planifier ma lecture. Je me sens mieux structurée dans ma lecture. Le travail est plus long à faire mais cela m'évite de relire pour rien plusieurs fois». Les réponses des participants en entrevue montrent que, bien qu'ils maîtrisaient certaines stratégies avant la tenue de l'atelier, ils avaient du mal à les sélectionner et à les utiliser de façon structurée et efficace. L'atelier R.A montre que chacune des stratégies enseignées a une utilité à des moments précis lors de situation de compréhension en lecture. Encore une fois, c'est l'apprentissage de stratégies de prédiction et de planification qui se sont les plus démarquées. Dans plusieurs des réponses, nous notons un désir d'efficacité chez les étudiants de niveau collégial. Les participants expliquent que le développement de stratégies cognitives et métacognitives appropriées leur permet de ne pas perdre de temps durant la lecture, ce qui engendre une meilleure compréhension de lecture. Ces résultats concordent avec ceux de Johnson (2008) qui démontrait elle aussi dans son étude qu'à la suite de l'implantation d'ateliers R.A, les étudiants lisent davantage, ont une meilleure confiance en tant que lecteur et s'engagent plus facilement dans une tâche en lecture. De plus, ils ont réussi à développer un large éventail de stratégies leur permettant de mieux réussir en compréhension de lecture.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que, selon les propos des étudiants de notre échantillon, la tenue de l'atelier inspiré de l'approche R.A et l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de lecture ont eu un impact sur l'utilisation qu'en font les participants. En effet, avant la tenue de l'atelier, nous constatons que les étudiants utilisent davantage des stratégies de soutien telles que prendre des notes, souligner, lire à voix haute et utiliser des outils de références. Aussi, les résultats au pré-test montrent qu'ils utilisent un nombre limité de stratégies de compréhension de lecture. Après la tenue de l'atelier, nous constatons que non seulement les participants ont acquis une variété importante de stratégies en lecture, mais qu'ils ont davantage développé les stratégies de planification, de prévision et de régulation en compréhension de lecture. Les résultats au MARS ont aussi montré que les participants

ont augmenté de façon importante leur utilisation des stratégies globales. Par stratégies globales, nous entendons les stratégies qui mettent l'accent sur l'intention de lecture, l'activation des connaissances antérieures, la prédiction, et la vérification. Nous avons vu que ces résultats rejoignent ceux de Dowhower (1999), Duffy *et al.* (1987) et Long et Long (1987) entre autres, qui ont démontré que les étudiants de niveau collégial ayant de bonnes habiletés en compréhension de lecture ont tendance à effectuer plus d'interactions avec le texte, notamment en faisant des liens avec leurs propres expériences personnelles en lecture.

La deuxième partie de notre chapitre porte sur le deuxième objectif de notre recherche qui est de comparer les stratégies cognitives et métacognitives acquises suite à l'atelier et de vérifier si elles ont un impact sur le trouble d'apprentissage et le programme d'études de chaque participant. Pour ce faire, nous utiliserons principalement l'analyse et l'interprétation des données de l'entrevue finale.

5.6 L'analyse des extraits de l'entrevue finale en lien avec l'atelier

L'entrevue finale a permis de connaître davantage l'appréciation quant à l'atelier des étudiants de niveau collégial inscrits au Service d'adaptation scolaire et qui présentent des troubles d'apprentissage. De plus, l'entrevue semi-structurée nous a permis d'obtenir leurs commentaires à l'égard de l'atelier inspiré l'approche Reading Apprenticeship. Il est à noter qu'encore une fois, ce sont les propos des étudiants au sujet de leurs propres apprentissages des stratégies de lecture qui ont été analysés dans cette étude.

Le tableau 4.11, au chapitre précédant, présentait la synthèse des données obtenues à l'entrevue finale. Les réponses ont été regroupées sous trois catégories générales, soient les apprentissages réalisés en lien avec l'atelier, leurs appréciations face à l'atelier, et le transfert des apprentissages. Puisque l'appréciation des participants a déjà été abordée plus haut, nous conserverons uniquement deux catégories à cette étape de notre analyse, soient les apprentissages déclarés en lien avec l'atelier et le transfert des apprentissages. Au sujet des apprentissages réalisés en lien avec l'atelier, trois questions ont été posées aux participants. Nous n'avons retenu qu'une des questions puisqu'elle nous semble plus pertinentes que les autres. À la question «*Quelles stratégies avez-vous les plus et les*

moins retenues ?», l'ensemble des participants ont mentionné avoir retenu deux stratégies, soient *prédire et faire des liens*. Nous pouvons constater une cohérence entre les données de l'entrevue et les améliorations constatées aux questionnaires. Les participants disent avoir bien retenu la stratégie consistant à faire des prédictions et on remarque une augmentation directe de son utilisation telle que déclarée dans les trois questionnaires. Nous constatons que tous les participants ont déclaré que la stratégie *résumer* est celle qui a été moins retenue. Certains participants affirment qu'il s'agit d'une stratégie trop longue, alors que d'autres ajoutent qu'ils utilisaient déjà cette stratégie à leur manière et donc, que ce n'était pas nouveau pour eux.

Au sujet du transfert des apprentissages, nous voulons savoir si les participants ont utilisé les stratégies métacognitives et cognitives acquises lors de l'atelier à l'intérieur des cours de leurs programmes d'études. À ce sujet, nous avons posé la question suivante en entrevue : *«Avez-vous utilisé certaines stratégies dans le cadre de votre programme ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?»* Tous les participants affirment avoir utilisé les stratégies enseignées lors de l'atelier R.A et ce, à différents niveaux. Les réponses des participants démontrent que les étudiants utilisent principalement ces stratégies dans deux cours généraux de formation, soient en littérature et en philosophie. Les étudiants n'ont pas mentionné avoir utilisé les stratégies dans les cours spécifiques à leur programme, qu'ils soient dans des domaines liés aux sciences, aux mathématiques, ou à la relation d'aide. En littérature, ils disent appliquer généralement la majorité des stratégies, mais mettent davantage l'accent sur la prédiction, l'activation des connaissances antérieures et l'intention de lecture. Les participants mentionnent aussi éprouver de la difficulté à utiliser certaines stratégies lors des lectures en philosophie, n'ayant souvent aucun repère pour se situer. Il faut ajouter que bien souvent, les textes lus en philosophie sont imprimés et placés dans un recueil. Très peu d'enseignants utilisent des romans, ce qui permet peu à l'étudiant de faire des prédictions en lien avec les images, ou en lien avec la quatrième de couverture. Toujours en lien avec l'étude de Johnson (2008), nous constatons que le développement de stratégies cognitives et métacognitives a permis aux étudiants d'utiliser une plus grande variété de stratégies et surtout, de comprendre qu'il faut choisir et utiliser les stratégies au bon moment.

Le deuxième objectif devait nous permettre également de savoir si le développement de stratégies cognitives et métacognitives en considérant le trouble d'apprentissage des participants de notre étude et leur façon d'aborder la lecture. Nous avons posé la question suivante aux participants lors de l'entrevue finale : « *En lien avec votre trouble d'apprentissage, avez-vous remarqué une différence dans votre façon d'aborder la lecture ?* » Les deux participants ayant un trouble déficitaire de l'attention affirment avoir une meilleure capacité de concentration, un sentiment d'être toujours actifs durant la lecture, moins de moments d'inattention en raison du fait que les participants sont toujours occupés à travailler une stratégie de compréhension. Cette affirmation va dans le sens de Moss (2010) qui expliquait que dans le cas des étudiants présentant un TDAH, c'est le problème d'inattention qui engendre régulièrement des difficultés au plan de la compréhension en lecture. L'attention est l'une des voies d'accès de l'apprentissage et il s'avère difficile pour l'étudiant présentant un TDAH de recevoir, traiter et analyser, comprendre et mémoriser l'information, et ce, spécialement dans l'apprentissage de la lecture et éventuellement, à l'âge adulte, en compréhension de lecture. Plus les textes lus sont longs et complexes, plus l'étudiant présentant un TDAH éprouve des difficultés à rester concentré et ainsi, à demeurer actif dans une tâche de compréhension de lecture. Ainsi, nous pouvons conclure que le développement de stratégies cognitives et métacognitives acquises lors de l'atelier R.A joue un rôle important pour le maintien de l'attention des étudiants ayant un trouble déficitaire de l'attention. Chez les trois autres participants ayant un trouble d'apprentissage en lecture, les différences majeures sont le sentiment d'être plus autonome face à la lecture et la prise de conscience qu'ils peuvent effectuer des tâches en lecture de façon efficace même s'ils lisent plus lentement et plus difficilement que les autres. De façon générale, les participants affirment être moins découragés face à une situation de compréhension de lecture parce qu'ils sont outillés et ont moins peur de ne pas comprendre le texte avant même d'avoir entamé leur lecture. Cette affirmation rejoint celle de Dowhower (1999) qui explique que les étudiants faisant face à des difficultés en compréhension réalisent que malgré l'utilisation de mesures d'aide compensatoire, la nécessité de développer de meilleures stratégies de lecture est un incontournable pour augmenter le sentiment d'autonomie face à la tâche. De plus, cette même constatation des participants est positive puisqu'elle vient pallier un problème majeur qu'avaient les participants avant la tenue de l'atelier : le manque de compréhension en lecture. Rappelons qu'à l'entrevue initiale, l'ensemble des participants

avaient affirmé que leur plus grande difficulté en lecture était le manque de compréhension en lecture et la peur de ne pas comprendre le texte.

Pour conclure, le tableau 5.1 à la page suivante présente la synthèse des réponses obtenues par les participants en lien avec l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture et le trouble d'apprentissage.

Tableau 5. 1 Tableau synthèse des réponses obtenues par les participants en lien avec l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture et le trouble d'apprentissage

	Age	Alexia 18	Anne 28	Flavie 18	Mathieu 18	Sabrina 39
Diagnostic		TDA	Dyslexie Dysorthographe	Dyslexie	Syndrome de Tourette TDA Dyslexie Dysorthographe	Dyslexie Dysorthographe
Stratégies de lecture les plus utilisées		Prédiction Connecter	Prédiction Connecter	Prédiction Connecter	Prédiction Connecter	Prédiction Connecter
Cours dans lesquels les stratégies sont les plus utilisées		Littérature	Littérature	Littérature Philosophie	Littérature Philosophie	Littérature Philosophie
Impact de l'utilisation des stratégies de lecture selon le diagnostic		- Meilleure concentration - Sentiment d'être plus actif dans ma lecture	- Plus grande motivation - Meilleure organisation - Plus grande autonomie	- Plus grande motivation - Meilleure organisation - Plus grande autonomie	- Meilleure concentration - Sentiment d'être plus actif dans ma lecture - Plus grande motivation - Meilleure organisation - Plus grande autonomie	- Plus grande motivation - Meilleure organisation - Plus grande autonomie
Impacts communs à tous les participants indépendamment du diagnostic		- Moins de découragement face à une tâche en lecture - Plus de confiance à aborder les textes - Prise de conscience que chaque stratégie a un rôle à jouer dans la compréhension d'un texte				

En somme, nous pouvons dire que, selon les participants de notre échantillon, le développement de stratégies cognitives et métacognitives a un impact sur les apprentissages des participants, puisque ceux-ci disent les utiliser dans le cadre de leur programme d'études, plus spécifiquement dans le cadre des cours généraux de littérature et de philosophie. Par contre, l'entrevue finale auprès des participants n'a pu apporter de réponses à savoir si le développement de stratégies cognitives et métacognitives avait un impact sur les cours spécifiques de chacun des programmes d'études des participants. De plus, nous constatons que l'enseignement de stratégies métacognitives et cognitives constitue un apport auprès des participants, et ce, dans leur façon de faire face à leur trouble d'apprentissage. Ainsi, nous avons constaté que ces résultats concordent avec ceux des recherches antérieures que nous avons recensées dans notre recherche, notamment en ce qui a trait au trouble déficitaire de l'attention. Les participants ont constaté que l'utilisation de stratégies de compréhension de lecture efficaces leur permettait non seulement d'être actifs tout au long de leur lecture, mais aussi d'être davantage concentrés sur la tâche à faire. Chez les participants ayant un trouble d'apprentissage en lecture, nous avons pu voir qu'ils remarquaient aussi une différence dans leur façon d'aborder la lecture. C'est l'aspect motivationnel et aussi organisationnel qui a davantage été souligné. En effet, les étudiants de notre recherche ayant un trouble d'apprentissage ont affirmé être moins découragés et se sentent davantage en confiance lors d'une situation de compréhension de lecture puisqu'ils sont mieux outillés et ont acquis une méthode efficace pour pallier leurs difficultés. Tout comme l'étude de Falardeau et Loranger (1993) portant sur le choix de stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire, il est vrai que les résultats présentés dans cette étude sont des réponses auto-rapportées et des pratiques déclarées comme l'ont aussi relevé Brown et Campione (1981). Cependant, l'étude de Falardeau et Loranger (1993) tend à démontrer que l'élève prend une part active dans son apprentissage, lorsqu'il a développé plusieurs stratégies qu'il considère efficaces selon le contexte dans lequel il se retrouve.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchée sur la problématique des dispositifs de soutien offerts aux étudiants de niveau postsecondaire présentant un trouble d'apprentissage et de leurs difficultés importantes au plan de la compréhension en lecture. Aucune recherche n'a été réalisée sur l'enseignement de stratégies compensatoires en compréhension de lecture chez les étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage.

Notre recherche avait pour objectif premier de favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH au moyen d'un atelier inspiré de l'approche *Reading Apprenticeship*. Dans un premier temps, nous avons rencontré les étudiants en entrevue individuelle afin de mieux connaître leur parcours scolaire et leur histoire personnelle en tant que lecteur. Par la suite, les participants ont été invités à répondre à trois questionnaires permettant de déterminer les stratégies cognitives et métacognitives utilisées en situation de compréhension de lecture. Dans un deuxième temps, les étudiants de notre échantillon ont participé à un atelier d'une durée de cinq semaines inspiré de l'approche R.A. Ces séances nous ont permis d'expérimenter l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de lecture auprès des participants tout en tenant compte de leur trouble d'apprentissage et de leur programme d'études respectifs. Cette partie nous a donc permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche qui était d'identifier et d'analyser les stratégies de lecture cognitives et métacognitives développées à la suite de cet atelier en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant leur programme d'études et leur trouble d'apprentissage.

Les résultats aux trois questionnaires présentés aux participants nous indiquent d'abord que les participants ont développé des stratégies de compréhension de lecture, plus précisément des stratégies métacognitives globales en lien avec la prédiction, la prévision et la planification. De plus, nous constatons qu'un dispositif de soutien tertiaire permet

d'aider les étudiants de façon efficace et ce, tout au long de leur parcours au collégial. Par la suite, les résultats de cette étude ont pu démontrer que le développement de stratégies compensatoires en compréhension de lecture pouvait contribuer à la réussite des cours généraux tels que la littérature et la philosophie. De plus, les résultats ont aussi montré que le développement de stratégies cognitives et métacognitives efficaces amenait les participants à développer davantage leur confiance en eux lors d'une tâche de lecture et ce, malgré la présence de leur trouble d'apprentissage. Ainsi, les participants ont déclaré aborder la lecture de façon plus positive.

Nous constatons que la mise en place d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship s'est avéré un dispositif de soutien efficace et dont les éléments enseignés sont transférables en situation de lecture dans les programmes collégiaux. Notre étude a également permis de mieux connaître les besoins en compréhension en lecture des étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage. Malgré leur âge et leur niveau d'études, les étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage ont encore besoin d'être outillés au plan de la compréhension en lecture.

Limites de l'étude

Notre recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, le fait d'avoir recours à des entrevues semi-dirigées ne permettait pas nécessairement aux participants de laisser libre cours à leur pensée et leurs réponses dépendent donc de leur honnêteté. Il y a également les risques de suggestions de réponses par une entrevue trop dirigée. Aussi, le phénomène de désirabilité sociale peut influencer les participants de notre échantillon à répondre à certaines questions, dans le but de plaire à la chercheure, qui est aussi la conseillère en adaptation scolaire qui s'occupe de leur suivi.

De plus, le fait que notre recherche n'a pas été appliquée à un large échantillon entraîne aussi des limites au plan de la généralisation de nos résultats, vu le choix d'effectuer une étude de cas multiples. Il est aussi vrai de dire qu'il aurait été impossible d'avoir un échantillon plus large vu le nombre limité d'étudiants répondants aux critères de notre recherche.

L'entrevue finale a aussi permis de constater des limites quant à la mise en place d'un atelier. Les étudiants auraient aimé que l'atelier soit inscrit à une période précise à leur horaire, et ce, dès le début de la session. Cela aurait évité certains conflits d'horaire avec, notamment, les cours de programmes techniques. De plus, en raison de leur trouble d'apprentissage, les participants auraient apprécié que les ateliers soient d'une durée de 90 minutes et non de 45 minutes et ce, pour avoir plus de temps pour lire. Il a aussi été suggéré que l'atelier soit d'une durée de 15 semaines, c'est-à-dire, équivalent à la durée complète d'une session au collégial. La bonification du nombre de séances aurait permis aux étudiants d'approfondir davantage les lectures et d'expérimenter davantage les stratégies en classe et à la maison.

À la suite de cette recherche, nous constatons que nombreuses sont les études qui ne précisent pas la nature des pratiques pédagogiques posées à l'égard des étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage. Une étude ultérieure devrait se pencher sur l'importance d'expliquer concrètement, en classe ou à l'extérieur de la classe, comment, à quel moment et quand utiliser des stratégies de lecture de textes ciblées pour faciliter leur compréhension. C'est ainsi que d'autres professionnels pourront se rendre compte qu'une telle pratique pédagogique a une influence sur le bien-être et sur la progression des apprentissages des étudiants.

Retombées de l'étude

Notre étude a des retombées sur les plans pratique, théorique et politique. Tout d'abord, en ce qui concerne la pratique, les résultats indiquent que les étudiants bénéficieraient de la tenue d'un atelier inspiré de la R.A. en compréhension en lecture et ce, pour différentes raisons. D'abord, parce qu'ils pourraient profiter d'un enseignement de stratégies efficaces et seraient ainsi mieux outillés pour faire face aux nombreuses lectures de niveau collégial. Par la suite, parce qu'il est essentiel que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage se regroupent afin d'échanger sur leurs difficultés et réaliser qu'ils ne sont pas seuls.

Au plan théorique, nous pouvons dire que notre méthode de recherche s'avère efficace afin d'obtenir les propos des étudiants en ce qui a trait à leurs besoins en compréhension

en lecture et aussi, à leur façon de travailler en situation de compréhension de lecture. Ce type de recherche n'avait jamais été effectué auparavant au Québec et semble être novateur quant au type de soutien à offrir aux étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage. Les outils adaptés pourront être utilisés dans une étude ultérieure. Cette étude de cas peut servir de base à une étude de plus grande envergure comportant plus de participants.

Finalement, au plan politique, nous constatons que l'émergence de nouvelles clientèles combinée à l'obligation des collèges d'accueillir les étudiants ayant des troubles amènent le MELS à se pencher sur des solutions qui favoriseraient l'intégration des étudiants ayant des troubles d'apprentissage au collégial. Notre projet de recherche s'inscrit tout à faire dans cette lignée puisqu'il pourrait être implanté dans plusieurs cégeps du Québec et permettrait ainsi aux différents services adaptés d'offrir un dispositif de soutien qui répondrait aux besoins spécifiques de cette nouvelle clientèle individuellement ou en sous-groupe.

Prospectives

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu mieux connaître quelles étaient les stratégies cognitives et métacognitives utilisées en situation de compréhension de lecture chez des étudiants de niveau collégial présentant un trouble d'apprentissage avant et après une intervention. Nous avons tenu compte des entrevues et des réponses des participants aux questionnaires afin de déterminer, d'analyser et comparer les stratégies compensatoires qu'ils disent utiliser en situation de compréhension de lecture. Nous avons observé les étudiants en situation d'apprentissage en plus de les questionner sur leurs pratiques en compréhension de lecture. Cependant, nous nous sommes peu attardée à la collaboration entre les enseignants et les divers intervenants qui soutiennent les apprentissages des étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage. Il serait alors pertinent, pour une future recherche concernant les dispositifs de soutien aux étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage, de vérifier si les services qui leur sont offerts favorisent davantage leurs apprentissages et leur intégration. Il en est de même pour la nature des interventions pédagogiques offertes par les enseignants et les intervenants. Comme le mentionnent Falardeau et Loranger (1993), le milieu scolaire

devrait accorder une plus grande importance à la métacognition, c'est-à-dire à la prise en charge par l'étudiant de ses propres comportements cognitifs, soit par discussions de groupe ou par un entraînement direct. Ces interventions devraient favoriser par la suite une meilleure intégration des apprentissages et acquis scolaires, tout en démontrant à l'étudiant qu'il a du contrôle sur ce qui lui arrive en classe, ce qui serait susceptible d'augmenter sa motivation. Nous avons constaté certaines lacunes dans les recherches recensées en ce qui a trait à l'absence d'informations au sujet des actes ou de gestes pédagogiques posés par les enseignants afin de soutenir les étudiants adultes en difficulté de compréhension de lecture. Il serait pertinent, lors d'une recherche subséquente, de spécifier quelles sont les pratiques pédagogiques, les aides offertes, les outils utilisés et les adaptations proposées par les enseignants de niveau collégial de chacun des programmes afin de déterminer avec eux quelles sont les stratégies de compréhension de lecture essentielles à développer pour les étudiants de niveau collégial.

Dans le cadre d'une recherche future sur l'enseignement de stratégies compensatoires en compréhension de lecture au collégial, il serait pertinent de connaître les perceptions d'un plus grand nombre d'étudiants de niveau collégial ayant un trouble d'apprentissage ou simplement des difficultés majeures au plan de la compréhension en lecture et de les questionner au sujet du soutien dont ils bénéficient en compréhension de lecture. De plus, il serait intéressant d'avoir recours à plusieurs participants provenant de divers cégeps d'une même région. Conserver le même protocole avec des étudiants provenant des programmes d'accueil et intégration et ayant des difficultés d'apprentissage non diagnostiquées serait également un projet de recherche pertinent à mener dans le futur.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	RIVARD MARIE-PIER
Nom et prénom du directeur	OUELLET CHANTAL
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	DUBÉ France

Titre du projet:

Mesure de soutien en compréhension de lecture pour les étudiants de niveau collégial ayant des troubles d'apprentissage. (Titre provisoire)

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

1-Favoriser le développement de stratégies de compréhension de lecture d'élèves du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H au moyen d'un atelier inspiré de l'approche Reading Apprenticeship.

2- Identifier et analyser les stratégies cognitives et métacognitives développées en les comparant avec celles utilisées avant l'atelier en considérant leur programme d'études et leur trouble d'apprentissage.

2. Méthodologie

2.1 Description des types d'instruments utilisés

- Le Metacomprehension Strategy Index (MSI)

- Le Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)
- Le Index of reading awareness (IRA)
- Reading strategy awareness inventory.
- Journal de bord hebdomadaire

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoins avec chaque instrument

Étude de cas multiple rejoignant cinq sujets.

Tous les sujets utiliseront les instruments mentionnés ci-haut.

L'étude de cas est composée de 5 étudiants francophones de niveau collégial et provenant tous du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, situé sur la rive-sud de Montréal. Parmi les 5 étudiants sélectionnés, il y a quatre filles et un garçon. L'âge moyen de cet échantillon est de 24,4 ans, variant entre 18 et 39 ans.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Un formulaire de consentement écrit est envoyé à l'adresse de chacun des étudiants et à leur attention dans le cas des élèves ayant 18 ans et plus. Un formulaire de consentement éclairé est envoyé aux parents des étudiants ayant moins de 18 ans. Dans celui-ci, une lettre exposait les objectifs de l'étude, la confidentialité des réponses fournies et la procédure utilisée. Chaque élève devait prendre connaissance de leurs droits, des objectifs et des modalités de la recherche avant de signer et renvoyer le formulaire. Il est aussi prévu que les participants seront informés à nouveau de leurs droits et des objectifs de la recherche lors de la première rencontre.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Les informations seront recueillies par Marie-Pier Rivard.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Dans le but de recruter les participants pour la réalisation de la recherche, nous avons préalablement sélectionné, par l'entremise du Service d'adaptation scolaire du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, tous les étudiants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué. Par la suite, un formulaire de consentement écrit a été envoyé à l'adresse de chacun des étudiants et à leur attention dans le cas des élèves ayant 18 ans et plus.

5.2 des sujets mineurs?

Un formulaire de consentement éclairé a été envoyé aux parents des étudiants ayant moins de 18 ans. Dans celui-ci, une lettre exposait les objectifs de l'étude, la confidentialité des réponses fournies et la procédure utilisée.

- 6. Référence et support** – Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, les participants sélectionnés sont déjà suivis par la conseillère en adaptation de l'établissement. Celle-ci peut venir en aide aux étudiants si un problème est détecté. Au besoin, le psychologue scolaire est disponible.

- 7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?**

L'autorisation a été obtenue par la direction adjointe des études (monsieur Richard Harnois) du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

- 8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies**

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Chacun des sujet sera identifié par un pseudonyme. Toutes les informations recueillies seront utilisées uniquement par la chercheuse.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

L'anonymat sera préservé en conservant les pseudonymes des participants.

- 9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?**

Les enregistrements audio destinés à recueillir de l'information durant les entrevues seront effacés suite à l'analyse des données. Aucun document ne sera conservé après l'analyse des résultats.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

(copie électronique à titre d'exemple-voir copie papier signée)

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

(copie électronique à titre d'exemple-voir copie papier signée)

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

(copie électronique à titre d'exemple-voir copie papier signée)

Direction du programme

date

APPENDICE B

LETTRE DE CONSENTEMENT



PROJET DE RECHERCHE : MAÎTRISE EN ÉDUCATION, PROFIL RECHERCHE

Formulaire de consentement des participants

Titre du projet de recherche :

L'enseignement de stratégies compensatoires en lecture comme mesure de soutien aux élèves dyslexiques et TDA/H comme mesure de soutien au collégial

Description du projet de recherche :

Ce projet est réalisé dans le cadre du mémoire de recherche de Marie-Pier Rivard, également conseillère en adaptation scolaire et orthopédagogue au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Il vise, dans un premier temps, à décrire et documenter les manifestations des troubles de lecture au collégial de même qu'à mieux comprendre les élèves dyslexiques et TDA/H de niveau collégial et les mesures de soutien qui leur sont offertes. Dans un deuxième temps, ce projet vise à déterminer, par des activités d'apprentissage individuelles et en petits groupes, si l'enseignement de stratégies en lecture comme mesure de soutien aide les élèves TDA/H et dyslexiques à améliorer leurs compétences en lecture.

Responsable du projet de recherche :

Marie-Pier Rivard, étudiante à la maîtrise en éducation, UQÀM

Chantal Ouellet, directrice de recherche, UQÀM

France Dubé, co-directrice de recherche, UQÀM

Nature de la participation :

- Participer à des activités d'enseignement de stratégies de lecture à raison de 2 périodes de 45 minutes par semaine, et ce, durant 5 semaines.
- Participer à une séance d'entrevue et d'évaluation individuelle, une semaine avant le début des activités de lecture et ce, pour une durée maximale de 1h30.
- Participer à une séance d'entrevue et d'évaluation individuelle, une semaine après le début des activités de lecture et ce, pour une durée maximale de 1h30.
(Prendre note que les 7 semaines se dérouleront du 15 mars 2010 au 30 avril 2010)

Confidentialité :

Dans l'utilisation que nous ferons des données, nous nous engageons à respecter l'anonymat de tous les participants et participantes, et à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de cette recherche. En aucun moment, le nom des participants ou des participantes n'apparaîtra sur un document ou une publication. Toutes les données sont détruites à après la fin de l'étude.

Liberté de consentement :

J'ai pris connaissance des objectifs poursuivis par ce projet et reconnais que ma participation est tout à fait volontaire. Il est entendu que je pourrai à tout moment mettre un terme à ma participation sans que cela nuise à mes relations avec la conseillère en adaptation scolaire et le personnel du cégep.

Signature : _____ Date : _____

***VEUILLEZ RETOURNER EN PERSONNE LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE AU D-123**

APPENDICE C

REPERTOIRE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES EN LECTURE

Volet évaluation

1. Que trouvez-vous le plus difficile lorsque vous êtes en situation de lecture?
 - a) Lire à voix haute des mots difficiles.
 - b) Ne pas comprendre l'histoire.
 - c) Il n'y a rien que je trouve difficile en situation de lecture.

2. Qu'est-ce qui pourrait vous aider à devenir un meilleur lecteur?
 - a) Avoir plus de gens pour m'aider lorsque je lis.
 - b) Lire des livres plus faciles avec des mots plus courts.
 - c) Vérifier si je comprends bien ce que je lis.

3. Que remarquez-vous de particulier lorsque vous lisez la première ou la deuxième phrase d'une histoire?
 - a) Elles commencent toujours par *Il était une fois*.
 - b) Les premières phrases sont les plus intéressantes.
 - c) Les premières phrases nous apprennent souvent de quoi parlera l'histoire.

4. Qu'ont de particuliers les dernières phrases d'une histoire?
 - a) Les dernières phrases sont les plus excitantes et ce sont celles où il y a le plus d'actions.
 - b) Les dernières phrases nous disent ce qui s'est passé dans le texte.
 - c) Les dernières phrases sont les phrases les plus difficiles à lire.

5. Comment pouvez-vous savoir quelles sont les phrases les plus importantes dans une histoire?
 - a) Ce sont celles qui nous parlent le plus des personnages et de l'intrigue.

- b) Ce sont celles qui sont les plus intéressantes.
- c) Elles sont toutes importantes.

Volet planification

1. Si vous deviez lire seulement quelques phrases d'une histoire parce que vous êtes pressé(e), lesquelles liriez-vous?
 - a) Les phrases se trouvant au milieu de l'histoire.
 - b) Les phrases qui parlent le plus de l'histoire.
 - c) Les phrases les plus excitantes et intéressantes de l'histoire.

2. Lorsque vous discutez avec quelqu'un de ce vous êtes en train de lire, que lui racontez-vous?
 - a) Vous lui parlez de ce qui se passe (action, intrigue) dans l'histoire.
 - b) Vous lui parlez du nombre de pages que contient le livre.
 - c) Vous lui parlez des personnages.

3. Si votre enseignant vous demandait de lire une histoire et d'en retenir l'idée générale, que feriez-vous?
 - a) Parcourir l'histoire pour trouver les passages principaux.
 - b) Lire l'histoire au complet et essayez de tout retenir.
 - c) Lire l'histoire et retenez tous les mots.

4. Avant de débiter votre lecture, que faites-vous pour vous aider à mieux lire?
 - a) Vous ne planifiez rien. Vous débutez votre lecture immédiatement.
 - b) Vous choisissez un endroit confortable pour lire.
 - c) Vous pensez à la raison pour laquelle vous devez lire.

5. Si vous deviez lire très rapidement et que vous pouviez seulement lire quelques mots, lesquels essaieriez-vous de lire?
 - a) Les mots qui sont nouveaux pour vous parce qu'ils sont importants.
 - b) Les mots que vous seriez capable de prononcer.
 - c) Les mots qui révèlent le plus de choses au sujet de l'histoire.

Volet régulation

1. Quelles lectures faites-vous plus rapidement que d'autres?

- a) Des livres qui sont faciles à lire.
- b) Lorsque vous avez déjà lu l'histoire précédemment.
- c) Des livres qui contiennent beaucoup d'images.

2. Pourquoi relisez-vous certains passages dans un texte?

- a) Parce que c'est un bon exercice.
- b) Parce que vous n'avez pas compris certains passages.
- c) Parce que vous avez oublié certains mots.

3. Que faites-vous lorsque vous lisez un mot dont vous ne connaissez pas le sens?

- a) Vous regardez les mots autour de celui-ci et essayez d'en dégager le sens.
- b) Vous demandez à quelqu'un d'autre.
- c) Vous passez au prochain mot.

4. Que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas une phrase entière?

- a) Vous la relisez encore.
- b) Vous essayez de prononcer chacun des mots.
- c) Vous pensez aux autres phrases dans le paragraphe.

5. Quelles sont les parties d'une histoire que vous ne lisez pas?

- a) Les parties du texte et les mots difficiles que vous ne comprenez pas.
- b) Les parties du texte qui ne sont pas importantes et qui n'apportent rien à l'histoire.
- c) Aucune partie du texte.

CONNAISSANCES CONDITIONNELLES

1. Si vous lisiez une histoire pour le plaisir, que feriez-vous?

- a) Regarder les images pour comprendre l'histoire.
- b) Lire l'histoire le plus rapidement possible.
- c) Imaginer l'histoire dans votre tête et en faites un film.

2. Si vous lisez des textes en sciences ou en sciences humaines, que faites-vous pour retenir l'information?

- a) Se poser des questions sur les idées importantes du texte.
- b) Sauter les passages lorsque que vous ne comprenez pas.

c) Se concentrer et essayer de retenir le plus d'informations possibles.

3. Lorsque vous lisez pendant un test, qu'est-ce qui vous aide le plus?

- a) Lire le texte à plusieurs reprises.
- b) En parler avec l'enseignant(e) afin de vérifier que vous comprenez bien.
- c) Répéter les phrases plusieurs fois.

4. Si vous lisez un livre dans le but de rédiger un résumé, qu'est-ce qui vous aide le plus?

- a) Lire à haute voix les mots que vous ne connaissez pas.
- b) Réécrire le texte dans vos propres mots.
- c) Ignorer les parties que vous ne comprenez pas.

5. Quelle est la meilleure façon de se souvenir d'un texte lu?

- a) Répéter chaque mot encore et encore.
- b) Le mémoriser.
- c) Le réécrire dans ses propres mots.

APPENDICE D

CONSCIENCE MÉTACOGNITIVE DES STRATÉGIES DE LECTURE

Consignes : Ci-dessous, vous trouvez des phrases décrivant ce que des étudiants font lorsqu'ils lisent pour des raisons académiques. Après avoir lu les phrases ci-dessous, veuillez encercler à chaque phrase le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous faites en situation de lecture scolaire. Veuillez prendre note qu'il n'y a pas de bonnes et mauvaises réponses.

Échelle de scores : 1 = Je n'applique jamais cette stratégie, 2 = J'applique cette stratégie occasionnellement, 3 = J'applique cette stratégies environ 1 fois sur 2 (50% du temps), 4 = J'applique régulièrement cette stratégie, 5 = J'applique toujours cette stratégies

Type	Stratégie	Échelle
G	1. Je lis en ayant une intention.	1 2 3 4 5
S	2. Quand je lis, je prends des notes en même temps (ex : je note dans la marge, j'annote au-dessus des mots, etc.)	1 2 3 4 5
G	3. Je réfléchis à ce que je connais déjà pour m'aider à mieux comprendre ce que je lis.	1 2 3 4 5
G	4. Avant de lire un texte, je fais des prédictions.	1 2 3 4 5
S	5. Lorsque le texte est difficile à lire, je lis uniquement pour faire ressortir les informations importantes.	1 2 3 4 5
S	6. Je fais un résumé de ce que j'ai lu.	1 2 3 4 5
G	7. Je prends le temps de réfléchir si le texte correspond à l'intention que j'ai fixé au départ.	1 2 3 4 5
P	8. Je lis lentement et sûrement pour être certain(e) que je comprends ce que je lis.	1 2 3 4 5
S	9. Je discute avec d'autres personnes pour vérifier ma compréhension.	1 2 3 4 5
G	10. Avant de lire, je parcours rapidement le texte pour voir la longueur du texte et comment il est organisé.	1 2 3 4 5

P	11. Lorsque je perds ma concentration, j'essaie de reprendre le fil de ma lecture.	1 2 3 4 5
S	12. Je souligne ou encercle l'information dans le texte pour m'aider à la retenir.	1 2 3 4 5
P	13. Selon ce que je lis, j'ajuste ma vitesse de lecture.	1 2 3 4 5
G	14. Je décide moi-même des sections du texte que j'ignore et celles que je lis plus attentivement.	1 2 3 4 5
S	15. J'utilise des outils de références (ex. dictionnaire) pour m'aider à mieux comprendre ce que je lis.	1 2 3 4 5

Type	Stratégie	Échelle
P	16. Lorsque le texte devient plus difficile, je deviens plus attentif.	1 2 3 4 5
S	17. J'utilise les images, les légendes et les tableaux dans le texte pour m'aider à mieux comprendre.	1 2 3 4 5
P	18. J'arrête ma lecture de temps en temps pour mieux comprendre ce que je viens de lire.	1 2 3 4 5
G	19. J'essaie de trouver des indices dans le texte pour m'aider à mieux comprendre.	1 2 3 4 5
S	20. Je redis ou réécris dans mes propres mots les idées du texte pour mieux comprendre.	1 2 3 4 5
P	21. J'essaie de me faire une image du texte pour me souvenir de ce que j'ai lu.	1 2 3 4 5
G	22. J'utilise des aides typographiques (écriture italique ou en gras) pour identifier les mots clés du texte.	1 2 3 4 5
G	23. J'analyse, je critique et j'évalue l'information présentée dans le texte.	1 2 3 4 5
S	24. Je retourne lire quelques passages pour faire des liens avec certaines idées du texte.	1 2 3 4 5
G	25. Je vérifie ma compréhension lorsque je ne comprends pas l'information donnée.	1 2 3 4 5
G	26. J'essaie de deviner de quoi le texte parlera quand je débute ma lecture.	1 2 3 4 5
P	27. Lorsque le texte commence à être difficile, je le relis.	1 2 3 4 5

S	28. Je me pose des questions en espérant trouver les réponses dans le texte.	1 2 3 4 5
G	29. Je vérifie si les prédictions que j'ai faites sur le texte au début sont justes.	1 2 3 4 5
P	30. Lorsqu'il y a des mots que je ne connais pas, j'essaie de deviner ce qu'ils signifient.	1 2 3 4 5

APPENDICE E

RÉPERTOIRE DES STRATÉGIES EN MÉTACOMPRÉHENSION

Consignes : Pensez à ce que vous pouvez faire pour vous aider à mieux comprendre une histoire avant, pendant et après l'avoir lue. Pour chaque question, lisez chacun des énoncés ci-dessous et choisissez lequel vous aiderait le plus votre lecture. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses. Il s'agit seulement de connaître ce qui est le plus aidant pour vous. Encerclez la réponse de votre choix.

Pour chacun des énoncés suivants, choisissez celui qui représente une bonne chose à faire.

AVANT de lire une histoire.

1. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Regarder combien de pages l'histoire contient.
- b) Vérifier tous les mots difficiles dans le dictionnaire.
- c) Faire des prédictions sur ce dont parlera l'histoire.
- d) Réfléchir à ce qui s'est passé jusqu'à maintenant dans l'histoire.

2. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Regarder les illustrations pour savoir de quoi parlera l'histoire.
- b) Estimer combien de temps je devrai prendre pour lire l'histoire.
- c) Commencer à lire à haute voix mots que je ne connais pas.
- d) Vérifier si l'histoire a du sens pour moi.

3. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Demander à quelqu'un de lire le texte pour moi.
- b) Lire le titre afin de savoir sur quoi portera le texte.
- c) Vérifier si la plupart des mots ont beaucoup ou peu de voyelles.
- d) Vérifier si les illustrations sont en ordre et ont du sens.

4. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Vérifier qu'il ne manque pas de pages.
- b) Faire une liste des mots dont je ne suis pas certain(e) de la signification.
- c) Utiliser les images et le titre pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire.
- d) Lire la dernière phrase pour savoir comment l'histoire finira.

5. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Savoir la raison pour laquelle je dois lire l'histoire.
- b) Utiliser les mots difficiles pour m'aider à prédire sur quoi portera l'histoire.
- c) Relire certaines parties de l'histoire pour mieux comprendre les aspects qui ont moins de sens pour moi.
- d) Demander de l'aide pour les mots que je trouve difficiles.

6. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Faire une récapitulation de toutes les idées importantes du texte.
- b) Me poser des questions sur ce que j'aimerais apprendre dans ce texte.
- c) Réfléchir sur le sens des mots qui ont plus d'un sens.
- d) Survoler le texte pour trouver tous les mots qui ont trois syllabes ou plus.

7. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Vérifier si j'ai déjà lu ce texte.
- b) Utiliser les questions que je me pose et deviner pour quelle raison je dois lire cette histoire.
- c) M'assurer que je suis capable de prononcer correctement tous les mots avant de commencer à lire.
- d) Réfléchir à un meilleur titre pour cette histoire.

8. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Réfléchir à ce que je connais déjà sur ce qui est déjà illustré.
- b) Vérifier combien de pages le texte contient.
- c) Choisir la meilleure partie du texte à relire.
- d) Lire le texte à voix haute à quelqu'un d'autre.

9. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Me pratiquer à lire le texte à voix haute.
- b) Me rappeler tous les éléments importants du texte pour être certain(e) de me souvenir de l'histoire.
- c) Réfléchir sur ce à quoi peuvent ressembler les personnages de l'histoire.
- d) Vérifier si j'ai assez de temps pour lire le texte.

10. **Avant** de débiter ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) vérifier si je comprends bien ma lecture jusqu'à maintenant
 - b) vérifier si les mots dans le texte comporte plus qu'un sens
 - c) réfléchir au lieu où pourrait se situer l'action
 - d) faire la liste de tous les détails importants dans le texte
-

Pour chacun des énoncés suivants, choisissez celui qui représente une bonne chose à faire **PENDANT** la lecture d'une histoire.

11. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Lire l'histoire très lentement pour m'assurer de ne pas manquer de détails importants.
- b) Lire le titre savoir de quoi parlera l'histoire.
- c) Vérifier s'il manque quelque chose dans les illustrations.
- d) Vérifier si le texte a du sens en vérifiant si je peux redire ce qui s'est passé dans mes mots.

12. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) De m'arrêter et faire un rappel des principaux éléments.
- b) Lire le texte rapidement pour découvrir ce qui s'est passé.
- c) Lire seulement le début et la fin de l'histoire pour savoir de quoi elle parle.
- d) Sauter les parties du texte qui sont trop difficiles pour moi.

13. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Vérifier la signification des mots difficiles dans le dictionnaire.
- b) De mettre la lecture de côté et en commencer une autre si je ne comprends pas.
- c) Garder en tête le titre du livre et les illustrations pour m'aider à prédire ce qui pourrait se passer dans les chapitres suivants.
- d) Garder en tête le nombre de pages qu'il me reste à lire.

14. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Garder en tête le temps dont j'ai besoin pour lire l'histoire.
- b) Vérifier si je peux répondre à certaines questions que j'avais avant de commencer à lire.
- c) Lire le titre pour connaître sur quoi portera l'histoire.
- d) Ajouter les détails aux illustrations.

15. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée :

- a) D'avoir quelqu'un pour me lire l'histoire.
- b) De vérifier régulièrement combien de pages ont été lues jusqu'à maintenant.
- c) D'écrire le nom du personnage principal.
- d) De valider si mes prédictions sont bonnes ou erronées.

16. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Vérifier si les personnages sont réels.
- b) Faire plusieurs prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans l'histoire.
- c) Ne pas regarder les illustrations pour ne pas me mélanger.
- d) Lire l'histoire à voix haute à quelqu'un d'autre.

17. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée:

- a) D'essayer de répondre aux questions que je me pose.
- b) D'essayer de ne pas me mélanger entre ce que je connais déjà sur le sujet et ce que je lis présentement.
- c) De lire l'histoire silencieusement.
- d) De vérifier si je prononce correctement les nouveaux mots de vocabulaire.

18. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Vérifier si mes prédictions sont bonnes ou erronées.
- b) Relire le texte pour être certain(e) que je n'ai pas sauté de mots.
- c) Réfléchir à la raison pour laquelle je dois lire cette histoire.
- d) Faire une liste de ce qui s'est passé au début, deuxièmement, troisièmement, etc.

19. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Voir si je suis capable de reconnaître le vocabulaire qui est nouveau pour moi.
- b) D'être attentif pour ne pas sauter des parties du texte.
- c) Vérifier combien de mots je connais déjà.
- d) Garder en tête ce que je connais déjà sur le sujet et les idées principales du texte pour m'aider à continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera ensuite dans le texte.

20. **Pendant** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Relire certains passages ou faire un retour en arrière pour clarifier certaines confusions.
- b) Prendre mon temps pour lire afin d'être certain(e) de comprendre ce que je lis
- c) Changer la fin de l'histoire pour qu'elle ait du sens.
- d) Vérifier s'il y a assez d'images dans le texte pour m'aider à comprendre le texte.

Pour chacun des énoncés suivants, choisissez celui qui représente une bonne chose à faire **APRÈS** la lecture d'une histoire.

21. **Après** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Compter toutes les pages que j'ai pu lire sans faire d'erreurs.
- b) Vérifier s'il y avait assez d'images pour comprendre toute l'histoire et la rendre intéressante.
- c) Vérifier si ma lecture a permis de répondre au but que je m'étais fixé.
- d) Souligner les causes et les effets.

22. **Après** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Souligner l'idée principale.
- b) Faire un rappel de tous les éléments importants de l'histoire pour vérifier si je les ai bien compris.

- c) Relire l'histoire pour être certain(e) que j'ai lu tous les mots correctement.
- d) Me pratiquer à relire l'histoire à voix haute.

23. **Après** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Lire le titre et faire un survol de l'histoire pour savoir ce sur quoi elle portera.
- b) Vérifier si je n'ai pas sauté des mots dans le texte.
- c) Réfléchir sur ce qui fait en sorte que j'ai fait de bonnes ou de mauvaises prédictions.
- d) Faire des hypothèses sur ce qui se passera dans le texte.

24. **Après** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Regarder tous les longs difficiles dans le dictionnaire.
- b) Lire les meilleures parties du texte à voix haute.
- c) Demander à quelqu'un de me lire l'histoire à voix haute.
- d) Faire des liens entre ce que je connaissais déjà avant de lire et ce que j'ai lu.

25. **Après** ma lecture, c'est une bonne idée de :

- a) Réfléchir à comment j'aurais agi si j'avais été le personnage principal de l'histoire.
- b) Me pratiquer à lire lentement le texte pour mieux lire.
- c) Regarder les images et lire le titre du texte pour voir ce qui se passera dans l'histoire.
- d) Faire une liste des choses que j'ai le mieux compris dans l'histoire.

RÉFÉRENCES

- Allsopp, S. H., Minskoff, E. H., et Bolt, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and ADHD: Lessons learned from a model demonstration project. Learning Disabilities Research & Practice, 20, 103-118.
- Annot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». Revue des sciences de l'éducation, 27(2).
- AQICBES (2009, 20 mars). Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises. Rapports 2000-2007. [En ligne]. Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux. Disponible : <http://www.aqicebs.qc.ca>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Boucherville. Gaëtan Morin éditeur.
- Association des collèges communautaires du Canada et Ressources humaines et Développement social Canada. (2009, 20 mars) [En ligne]. Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année, Rapport 1- Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale. Disponible : http://www.accc.ca/francais/publications/rapports/etude_etudiants.htm.
- Banikowski, A.K. et Mehring, T.A. (1999). Strategies to enhance memory based upon brain research. Focus on Exceptional Children, 32(2), 1-15
- Barksdale-Ladd, M. A. et Thomas, K. F. (2000). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. Reading Psychology, 21, 67-84.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen, (Eds.), Handbook of research on teaching the English Language Arts (2nd ed.) (pp. 752-785). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baumann, J. F. Jones, L.A., et Seifert-Kessell, N. (1993). Monitoring Reading Comprehension by Thinking Aloud. Instructional Resource No.1. ERIC Document Reproduction Services, ED 360 612.

- Bellemare, L. (2010). Les études postsecondaires. Revue ENTENDRE de l'AOEPA, numéro 195, janvier 2010.
- Birch, G. Norris, E., et Negishi, H. (1995). The effect of explicit teaching of learning strategies on students' reading and writing in a Japanese partial immersion program. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED398727)
- Block, C.C., Rodgers, L.L, et Johnson, R.B. (2004). Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K-3. New York: Guilford.
- Boulanger, J. et Tremblay, D. (printemps 2008). Pour venir en aide aux étudiants universitaires ayant des besoins particuliers. Rendez-vous, p. 14.
- Bourassa, M. et Tousignant, M-C. (2009). L'intégration au Cégep de l'Outaouais, une responsabilité collective. Recherche subventionnée par le MELS.
- Boyer, C. (1993) L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Graphicor - Chenelière Éducation, 1993, 205 pages.
- Brown, A.L., et Palincsar, A.S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies. In J.D. Day et J.G. Borkowski (Eds.), Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practice (pp. 81-132). Norwood, NJ: Ablex.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D., et Schumaker, J. B. (1997). Use of a recall enhancement routine and strategies in inclusive secondary classes. Learning Disabilities Research & Practice, 12(4), 198-208.
- Bulgren, J. A., Schumaker, J. B., et Deshler, D. D. (1988). Effectiveness of a concept teaching routine in enhancing the performance of LD students in secondary-level mainstream classes. Learning disabilities Quarterly, 11 (1), 3-17.
- Bulgren, J. A., Hock, M.F., Schumaker, J. B., et Deshler, D. D. (1995). The effects of instruction in a paired associates strategy on the information mastery performance of students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 10(1), 22-37.
- Campbell, Jay R., Voelkl, Kristin E., et Donahue, Patricia L. NAEP 1996 Trends in Academic Progress. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1997.
- Canto, A. I., Proctor, B. E., et Prevatt, F. (2005). Educational outcomes of students first diagnosed with learning disabilities in postsecondary school. The Journal of College Admission, 187.

- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone », Revue des sciences de l'éducation, vol. 127, no 2, 2001, p. 353-381.
- Carver C.S, et Scheier, M.F. (1990) « Principle of self-regulation: Action and emotion». Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. New York: The Guilford Press. Vol. 2, pp. 3-52.
- Chouinard, J., Paquin, C. (2008). Précisions sur l'Info Sanction 554 : Utilisation des aides à l'écriture pour la passation des épreuves ministérielles. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire. [En ligne]. Disponible: www.recitadaptscol.qc.ca/.../Precisions_InfoSanction_554.pdf
- Clark, F. L., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Alley, G. R., et Warner, M. M. (1984). Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written material. Journal of Learning Disabilities, 17(3), 145-149.
- Cleary T., Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self regulated and self motivated cycles of student learning . Psychology in the schools, vol. 41(5), p.537-549
- Cleary T., Zimmerman, B. (2006). « Teacher's perceived usefulness of strategy microanalytic assessment information ». Psychology in the schools, vol. 43(2), p.149-154
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). Les établissements d'enseignement collégial, un acquis de la société québécoise favorisant l'accessibilité aux études supérieures. Mémoire présenté dans cadre du forum de l'avenir de l'enseignement collégial, MEQ.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004) Les établissements d'enseignement collégial, un acquis de la société québécoise favorisant l'accessibilité aux études supérieures.
- Covington, L. (2004). Moving beyond the Limits of Learning: Implications of Learning Disabilities for Adult Education. Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educational Planning, v14 n2 p90-103 Sum 2004
- Corno, L. (2004). « Introduction to the special issue work habits and work styles: volition in education.» Teachers college record, vol. 106, numéro 9, septembre 2004, p.1669-1694
- Corno, L., Boekaerts, M. (2005). « Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention» Applied psychology: an international review, vol. 54(2), p. 199-231.

- Curtis, M. (2002). Adolescent reading: A synthesis of research. Retrieved July 21, 2004, from <http://216.26.160.105/conf/nichd/synthesis>.). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. Reading Psychology, 21, 67-84.
- Davey, E. (1983). Think-aloud-Modeling the cognitive processes of reading comprehension. Journal of Reading, 27, 44-47.
- Davies R. et McNeil B. (2005). Dyslexia isn't just about maths and English. Adults learning, 22-23.
- Deshler, D. D., et Lenz, B. K. (1989). The strategies instructional approach. International Journal of Disability, Development and Education, 36(3), 203-224.
- Deshler, D. D., et Schumaker, J. B. (1988). An instructional model for teaching students how to learn. In J. L. Graden, J. E. Zins, and M. J. Curtis (Eds.), Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students. Washington, DC: NASP, 391-411.
- Doudin, P.A. et Martin, D. (1992). De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques
- Dowhower, S.L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. The Reading Teacher, 52.
- Dubé, F., Sénécal, M-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. Revue Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, automne 2009, (volume 23, N°1).
- Duffy, G.G., Roehler, L.R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M.S., et al. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. Reading Research Quarterly, 22(3), 347-368.
- Engstrom, E.U. (2005). Reading, writing, and assistive technology: An integrated developmental curriculum for college students. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 40(1), 30-39
- Falardeau, M., Loranger, M. (1993). Le choix de stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. RCÉ, Vol. 18, No. 4, 178 p.

- García, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), Rethinking reading comprehension (pp. 30-50). New York: The Guilford Press.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to student with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research, 71, 279-320.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Montréal. Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- Gingras, P-E. (1992). Les cégeps d'hier à demain. Revue Pédagogie collégiale, vol. 6, no.1, septembre 1992.
- Graham, S. (1997). Effective language learning. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Greenleaf, C., Schoenbach, R., Cziko, C., et Mueller, F. (2001). Apprenticing adolescent readers to academic literacy. Harvard Educational Review, 71 (1), pp. 79-129. [EJ 624 237]
- Gunning, T. (2010). Reading Comprehension Boosters : 100 lessons for building high-level literacy. Jossey-Bass Inc Pub
- Harris, T. L., et Hodges, R. E. (Eds.) (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Newark, DE: International Reading Association.
- Harvey, S. et Goudvis, A. (2000). Strategies that work. York, ME: Stenhouse.
- Hock, M. et Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49(3), 192-202
- Horth, Raynald. 1986. L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Pointe-au-Père (Québec): Éditions de la Mer, 195 p.
- Jacobs, J.E., et Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. Educational Psychologist, 22, 255-278.
- Johnson, S. (2008). Building bridges to understanding expository science text: does the reading apprenticeship framework help students learn how to effectively read and comprehend the science textbook? [En ligne] Disponible : <http://www.montana.edu/msse/posters/johnson.pdf>

- Jorgensen, S., Fichten, C.S., et Havel, A. (2007). Cegep graduates with disabilities College exit (CRC) scores of graduates registered for disability related services compared to non-registered graduates and graduates without disabilities. Final report presented to PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Jubinvile, J. (2005). L'évolution des services sociaux au Québec : Questions 5-6 (État et société civile). Revue Bilan du siècle, faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Sherbrooke.
- Kamil, M. (2003). Adolescents and literacy: Reading for the 21st century. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Keene, E. et Zimmerman, S. (1997). Mosaic of thought. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. La recherche en éducation: étapes et approche. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, 316 p.
- Lavoie, J-L. (2008) Une histoire pour notre avenir : 35 ans de lutte pour le personnel professionnel des collèges. FPPC.
- Le cégep, notre fierté! Mémoire de la FEESP-CSN présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Mai 2004.
- Les 30 ans de l'office des personnes handicapées : quelques dates significatives 1978-2008. [En ligne] Disponible : www.ophq2.vertisoftpme.com/documents/30ans.pdf
- Lenz, B. K., Bulgren, J. A., et Hudson, P. (1990). Content enhancement: A model for promoting the acquisition of content by individuals with learning disabilities. In T. E. Scruggs & B. L. Y. Wong (Eds.), Intervention research in learning disabilities (pp. 122-165). NY: Springer-Verlag.
- Leray, Christian. 2008. *L'analyse de contenu: De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 180 p.
- Linteau, P-A., Durocher, R., Robert, J-C., Ricard, F. (1986) Histoire du Québec contemporain : Le Québec depuis 1930, Montréal, Boréal Express, 739 p.
- Long, J.D. et Long, E.W. (1987). Enhancing student achievement through metacomprehension training. Journal of Developmental Education, 11(1).

- M'Bow, A-M. (1981). L'année internationale des handicapés. Le courrier de l'Unesco. Janvier 1981, p.4
- Mokhtari & Reichard (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Journal of Educational Psychology 2002, Vol. 94, No. 2, 249-259
- Malena, R.F. et Atwood Coker, K.J. (1987). Reading *O*prehension: The missing elements. Journal of Developmental Education, 10(3).
- McNaughton, D., Hughes, C., et Ofiesh, N. (1997). Proofreading for students with learning disabilities: Integrating computer and strategy use. Learning Disabilities Research & Practice, 12(1), 16-28.
- Mehdian, N. (2009). Teacher's Role in the reading apprenticeship Framework: Aid by the Side or Sage by the Stage. English Language Teaching, Vol 2, No 1
- Ménard, L. (2002). Vygotski : La construction sociale des savoirs. Article revu et corrigé par Thérèse Laferrière, professeure chercheure Psychopédagogie Université Laval, Décembre 2002.
- Miholic, V. (1994). "An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies". Journal of Reading, 38 (1): 2-4.
- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003). Analyse des données qualitatives. (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Mimouni, Z. et King, L. (2007). Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien. Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, (2010). Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement secondaire : une synthèse des recherches et de la consultation (Version abrégée). [En ligne] Disponible : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1384>
- Mokhtari, K., et Sheorey, R (2002). Meaning ESL students awareness of reading strategies. Journal of Developmental Education, 25 (3), 2-10.
- Moss, John J. (2010) Biomedicalizing schoolroom performances. Constructions of attention deficit disorder and reading disability in the first grade. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. pp. 2756.

- Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M. et Lévesque, J.O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. Recherche pédagogique, vol. 19, no. 4, p. 20-26.
- Nist, S.L. et Kirby, K. (1986). Teaching comprehension & study strategies through modeling and thinking aloud. Reading Research and Instruction, 25 (4), 254-264.
- Oas, B. K., Schumaker, J. A., et Deshler, D. D. (1995). Learning strategies: Tools for learning to learn in middle and high schools. Secondary education and beyond: Providing opportunities for students with learning disabilities. Pittsburgh, PA: Learning Disabilities Association of America.
- Olshavsky, J. E. (1976-1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. Reading Research Quarterly, 12.
- Olson, G. M., Duffy, S. A., et Mack, R. I., (1984). Thinking-out-aloud as a method for studying real-time comprehension processes. Dans D. Kieras & M.A. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research* (pp. 253-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. Reading Teacher, 55 (1), 64-69.
- Ouellet, C., M.-A. Despeignes (2009). Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives. Actes du Colloque international, De la France au Québec, l'Écriture dans tous ses états. Poitiers, France, 12 au 15 novembre 2008.
- Ouellet, C. (2009) Lire et mieux comprendre en français mais aussi dans les autres matières : une recherche sur le réemploi de stratégies de compréhension au secondaire. 16th European Conference on Reading, 19 au 22 juillet 2009, Braga, Portugal.
- Ouellet, C., N. Chapleau, M.-A Despeignes. (2009). Quand la discussion métacognitive vient en aide à des élèves du secondaire ayant des difficultés de compréhension en lecture : une analyse des traces écrites en regard de leur profil lecteur. Communication présentée au 77e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, 11 au 15 mai 2009.

- Ouellet, C. (2009) Appropriation d'une approche visant à améliorer la compréhension en lecture au secondaire dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec : réussites et défis. Actes de colloque, Colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis? Montréal, 5 au 9 mai 2009.
- Ouellet, C. (2008) Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives. 3e colloque international de l'Association belge de lecture, 30-31 octobre 2008.
- Ouellet, C., M.-A. Despeignes, G. Boisvert et S. Bouchard, CSDM. (2008). Appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture au secondaire pour améliorer la compréhension d'élèves en difficulté. 76e Congrès de l'ACFAS : La rencontre du savoir avec 400 ans d'histoire. Centre des congrès : Québec.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
- Palincsar, A.S., et Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2), 117-175. (159 Citations, PsycINFO)
- Paris, S. G., et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., et McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, Vol. 53, p. 801-813.
- Perry, N.E. (1992). Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. Educational Psychologists. Vol. 37(1) p. 1-3.
- Pressley, M., Ghatala, E.S., Woloshyn, V, et Pirie, J. (1990). Sometimes adults miss the main ideas and do not realize it: Confidence in responses to short-answer and multiple-choice comprehension questions. Reading Research Quarterly, 25(3), 232-249
- Randi, J. et Corno, L. (1997) « Teachers as innovators». International handbook of teachers and teaching, Vol. 1, p. 1163-1221.

- Rehabilitation Act of 1973, American with Disabilities Act of 1990, Assistive Technology Act of 1998 et Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (U.S. Department of Education, 2004).
- Ressources humaines et Développement des Compétences Canada. (2002). Qu'est-ce qui incite les jeunes à poursuivre des études postsecondaires au Canada? [En ligne] Disponible : <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2002001329/page10.shtml#29>
- Reynolds, R., Taylor, M., Steffensen, M., Shirey, L., Anderson, R. (1982). Cultural Schemata and Reading Comprehension. Reading Research Quarterly. (27)3.
- RFCM (2010). Le regroupement des fondations collégiales de Montréal. [En ligne] Disponible : <http://www.fondationscollégiales.qc.ca>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. et Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. Handbook of Self-regulation, p. 503-531.
- Rinehart S.D., Stahl S.A., Erikson L.G., (1986). The Effects of Summarization Instructions on Text Comprehension of Students with Learning Disabilities. Exceptional Children, Vol. 58, 1992
- Rittschof, K. A., et Griffin, B. W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Re-examining the value of a cooperative learning technique to college students and instructors. Educational Psychology, 21.
- Ross, D., Fisher, D., et Frey, N. (2009). The art of argumentation. Science and Children, 47(3).
- Roux, J.-P. (2003). Épisodes interdiscursifs maître-élève(s) et construction de connaissances dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de type socio-constructiviste en CM1. Dans A. Danis, M.L. Schubauer-Leoni & A. Weil-Barais (Eds.), Bulletin de Psychologie, N° spécial : Interaction, Acquisition de connaissances et Développement , 56 (4), 531-543.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (Dir.) Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données, (159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), 595-620.

- Runyan, M. Kay (1991) The Effect of Extra Time on Reading Comprehension Scores for University Students With and Without Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 1991 24: 104-108.
- Savoie-Zacj, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Article tiré du livre Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données de Benoît Gauthier, Presses de l'Université du Québec, 2009.
- Schiff, R., et Calif, S. (2004, October). An Academic Intervention Program for EFL University Students With Reading Disabilities. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48(2), 102-113. doi: 10.1598/JAAL.48.2.2
- Schoenbach, R. (2000). The Reading Apprenticeship Framework. Reading for Understanding. San Diego: Academic.
- Schoenbach, R., Braunger, J., Greenleaf, C., Litman, C. (2003). Apprenticing adolescents to reading in subject-area classroom. Phi Delta Kappan, (133-139).
- Schoenbach, R. (1999). Reading for understanding : a guide to improving reading in middle and high school classroom. San Francisco : Jossey-Bass Publishers,
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., et McKnight, P. C. (1991). Teaching routines for content areas at the secondary level. In G. Stover, M. R. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), Interventions for Achievement and Behavior Problems (pp. 473-494).
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort. Dans Y. L. Wong (Ed.), Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective. New York: Springer-Verlag.
- Sénécal N. J. (2000). Les élèves ayant des troubles à l'apprentissage au collégial : étude d'impact. Étude réalisée pour le Service de la recherche et du développement, pour la Direction de l'enseignement collégial et le Ministère de l'Éducation. L'Ac-Œil Enr.
- Senécal, M-N et Dubé, F. (2007). Réussite au niveau postsecondaire et services d'aide aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage : un état de la question. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Song, M-J. (1997). Developing reading strategies through Reciprocal Teaching Method. Seoul National University, Language Research Institute, Seoul, République de Corée (1965) (Revue). Vol. 33, n°2, pp. 321-334.

- Sousa, D.A (2001). Un cerveau pour apprendre... différemment : Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner. Éditions Chenelière Éducation.
- Stake (2000). The art of case study research. Sage Publications Inc. 192 pages.
- Sturomsky, N. (1997). Teaching students with learning disabilities to use learning strategies. NICHCY News Digest, vol. 25, p.2-12.
- Swanson, L.J. (1995). Learning styles : A review of the littérature, ERIC Document ED 387 067.
- Swanson, P.N., et De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. Intervention in School and Clinic, 33(4), 209-218.
- Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago. University of Chicago Press.
- Troubles d'apprentissage Association canadienne (2005). «Définition officielle des troubles d'apprentissage». [En ligne]. Disponible : http://www.ldac-taac.ca/defined/defined_new-f.asp
- Underwood, T. (1997). On knowing what you know: Metacognition and the act of reading. The Clearing House, 71(2), 77-80.
- Vallerand, A, Martineau, S. (2010). Recension des écrits sur le développement professionnel en enseignement. LADIPE, Université de Trois-Rivières.
- Vellas, E. (2008). Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! Université de Genève. [En ligne] Disponible : www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf
- Vermeer, H, Boekaerts, M. et Seegers, G. (2001). Motivational and gender differences: Sixth grade student's mathematical problem-solving behaviour. Journal of Educational Psychology. Vol 92(2), p. 308-315.
- Vincent, A. (2008) Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Éditions Académie Impact, Canada.
- Wade, 1990 S.E. Wade, Using think alouds to assess comprehension, The Reading Teacher , (1990), pp. 442-451. View Record in Scopus | Cited By in Scopus (24)

- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R., (2000). Interventions with a focus on learning strategies. Tiré de M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation. (pp. 727-747) San Diego: Academic Press.
- Winne, P.H et Perry, N.E (2000). Measuring Self-regulated learning. Handbook of Self-regulation, p. 531-550.
- Wolforth, J. et Roberts, E., (2009) La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services ? Québec, MELS, 195 p.
- Wolsey, T., Fisher, T. (2009) Learning to predict and predicting to learn. Publié par Allyn and Bacon, 129 p.
- Womack, R.J. (1991). The Effects of Think Aloud on Student Ability to Identify Main Ideas in Reading Passages. Unpublished EdD Dissertation: University of Maryland College Park.
- Wong (Ed.), Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective (pp. 22-46). New York: Springer-Verlag.
- Wong, B.Y.L, et Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. Learning Disability Quarterly, vol. 5
- Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studied of families doing third-grade homework. Teachers College record, Vol. 100, p. 402-436.
- Yin, R. K. (2003) Case Study Research, 3rd edn. London, England: Sage Publications.
- Zimmerman, B.; Greenberg, D.; Weinstein, C. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. Issues and educational applications, p.181-199.
- Zimmerman, B.; Bonner, S.; Kovach, R. (1996). Goal 1: Understanding the principles of self-regulated learning. American Psychological Association. [En ligne] Disponible: <http://www.apa.org/books>
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A.(2005). The Hidden dimension of personal competence: Self-Regulated Learning and Practice. Dans A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), Handbook of Competence and Motivation (pp. 204-222). New York: Guilford Press.